EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS ¿LO IDÓNEO?

José Alfredo Torres

Gabriel Vargas Lozano

Primera edición, 2010

Coras, manzana 110, lote 4, int. 3, Col Ajusco,
Delegación Coyoacán, 04300, México, D.F.
Tél/fax 56107129 y tél. 56187198
editorialtorres@prodigy.net.mx

ISBN 978-607-00-2282-1

ÍNDICE

El papel de la educación en los cambios estratégicos de los grupos de poder en México

(Estudio introductorio)

Gabriel Vargas Lozano*

*Profesor titular del Departamento
de Filosofía, UAM-I

Algo extraño ocurre en nuestro país: los últimos gobiernos mexicanos han impuesto una estrategia educativa llamada “por competencias” que ha sido adoptada en todos los niveles de la educación sin ninguna reflexión crítica. En efecto, las comisiones de educación de las Cámaras de diputados y senadores; las plataformas políticas de los partidos; la opinión pública y las universidades públicas o privadas de nuestro país, han guardado silencio con respecto a un problema central que afecta a la educación y se han limitado a “llevarla a efecto”. El profesor José Alfredo Torres, ha elaborado un amplio ensayo titulado “Competencias en educación, ¿lo idóneo para un país como México?", mediante el cual busca explicar las causas por las cuáles se adoptó la mencionada metodología educativa y la necesidad de repensar sus alcances y/o límites en relación con la situación histórica y cultural del país, hecho que está ausente en los documentos que han dado lugar a su implantación. Las siguientes líneas que amablemente me ha solicitado el autor de este libro tratarán de ser, más que una presentación de sus tesis, una exposición de las reflexiones que me ha suscitado y que seguramente suscitará en los lectores.

Empecemos por el principio: toda estrategia educativa implantada por un Estado, en un momento dado, devela la concepción que tiene el grupo en el poder sobre lo que es y debe ser un

país y que involucra, entre otras cosas, el lugar que se le quiere adjudicar en la división internacional del trabajo y que puede ser activa y creadora o dependiente y subordinada. Este grupo o, mejor, bloque de poder, busca correlacionar las condiciones económicas, políticas y culturales; pero en este proceso, se encuentra con múltiples problemas relacionados con otras fuerzas en conflicto y un conjunto de cambios al interior de los paradigmas teóricos adoptados y/o las condiciones históricas que los hacen viables. El problema entonces es múltiple: por un lado, cabe preguntarse si la concepción adoptada es la más coherente y, por otro, si las condiciones históricas de un país exigen otras modalidades más adecuadas para un desarrollo sustentable.

Trataré de ilustrar lo anterior mediante un par de ejemplos históricos: el primero de ellos es la adopción del positivismo y el segundo, la reforma de la educación socialista.

El positivismo fue introducido por los liberales en una fecha exacta: el 2 de diciembre de 1867 en que se expide la “Ley de instrucción pública del Distrito Federal”. Como se sabe, después de un largo dominio de la Iglesia católica en la economía, la política y la educación, los liberales llevan a cabo las leyes de reforma en la Constitución de 1857 y diez años más tarde, tras vencer al Imperio de Maximiliano de Habsburgo, el gobierno juarista adopta, a partir de la propuesta de Gabino Barreda, la concepción positivista para combatir la orientación eclesiástica y preparar a las nuevas generaciones en una menta-

lidad basada en la ciencia, que acompañaría al proceso de construcción de la etapa industrial. Aquí hay que hacer notar que, en primer lugar, nadie obligó al Estado Mexicano a adoptar un tipo de educación determinada y en segundo, Barreda no tomó en forma mecánica la concepción de Comte y la aplicó, sin más, a la educación, sino que hizo un importante esfuerzo de reflexión de filosofía de la historia en la "Oración cívica" pronunciada en Guanajuato, el 16 de septiembre de 1867, colocando a la libertad (en lugar del amor como rezaba el lema comteano) como base del orden y el progreso del país. El paradigma positivista sufrió posteriormente diversas modificaciones propuestas por los liberales y una transformación mediante las concepciones de Spencer, que orientaron la política educativa de Justo Sierra pero en la etapa final del porfiriato se transformó en una ideología "cientificista" en manos del grupo llamado despectivamente por el pueblo "los científicos" que, de acuerdo con el historiador Friedrich Katz, era un grupo mafioso que se dedicó a fortalecer el caciquismo más salvaje. Por otro lado, Porfirio Díaz eliminó la base de la libertad y dejó tan sólo un orden sostenido por su dictadura y un progreso industrial que no fue acompañado por las transformaciones necesarias en los aspectos jurídico y político. Los resultados fueron la Revolución de 1910 y su millón de muertos. En suma, un sector ilustrado del grupo dominante, mediante el positivismo comteano y spenceriano, buscó modernizar al

país pero sin acompañarlo de las reformas económicas y políticas necesarias.

El segundo ejemplo histórico es el de la educación socialista que tuvo su origen en la reforma del artículo tercero de la Constitución en 1934. ¿Cuáles fueron las causas de la adopción de esta orientación para la educación oficial? En mi libro *Esbozo histórico de la filosofía en México. Siglo XX y otros ensayos* (Ed. Conarte-UANL, Monterrey, 2005) expongo que se trataba de fortalecer al Estado y desarrollar una política de orientación científica e igualitaria pero ya no en sentido positivista ni elitista. El cardenismo intentó también, a su modo, adaptar la política keynesiana que implicaba preservar las relaciones capitalistas pero hacerse cargo de una serie de beneficios para las clases mayoritarias, sin embargo, el carácter de la educación adoptó la modalidad de socialista. Las causas de fondo de este hecho fueron, en mi opinión, la tesis de que el capitalismo había llegado prácticamente a su fin, de acuerdo a una interpretación de la crisis de 1929 pero también de la idea de que la historia se dirigía hacia la conformación de una sociedad socialista. Esta última tesis derivaba del triunfo de la Revolución rusa de 1917 que empezaba a dar sus primeros pasos. Otro movimiento histórico que estaba presente era también el surgimiento del nazismo que, como se sabe, lleva al poder a Hitler en Alemania, en 1933. Sin embargo, al terminar en 1945 la grave confrontación entre los aliados y el nazismo que diera lugar a una terrible "Segunda Guerra Mundial", se conforma una nueva correlación de

fuerzas en el ámbito internacional que implicó la re-ubicación de México como "zona de seguridad" de los Estados Unidos. No fue entonces por azar que en 1946, se determinara el cambio de orientación de la educación mediante una nueva redacción del artículo tercero, considerándose ahora que la educación que recibirían los mexicanos sería científica, laica, ajena a los prejuicios religiosos y democrática, entendiendo a la democracia no sólo como un régimen sino como una "forma de vida". A pesar de ello, nuestro país sostuvo, con altibajos, una política de "no alineación" con el objetivo de preservar ciertas "reservas autonómicas" que le permitieran negociar mejores condiciones con las grandes potencias.

La Introducción de la estrategia neoliberal

Lo que ocurrió más tarde, está más fresco en la memoria de los mexicanos. Después del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz que enfrentó la crisis del país ordenando la matanza del 2 de octubre de 1968, mediante la cual se pretendió acabar con la protesta estudiantil-popular, el régimen entrante, bajo la presidencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-76), re-orientó la política del Estado acentuando el "no alineamiento" y el populismo. Pero el siguiente sexenio se despertó con una muy buena noticia: se habían descubierto cuantiosos yacimientos petroleros que produjeron, durante el período de José López Portillo (1976-82) enormes ganancias. Lo trágico fue que, en lugar

de establecer las bases necesarias para poder ingresar a la nueva etapa del capitalismo que pasaba, en el ámbito internacional, de la fase nacional a la transnacional; de la industrial a la tecnológica y del *welfare state* al estado mínimo neoliberal, se dilapidaron y fueron a parar a los bolsillos de los políticos. A todo ello contribuyeron también los capitalistas nacionales que no se prepararon, a pesar de conocer con detalle los movimientos que se estaban operando en las grandes potencias, para las nuevas transformaciones. Los resultados fueron que en 1982, el país se encontró en bancarrota. Fue entonces que Miguel de la Madrid Hurtado (1982-88) adoptó plenamente la estrategia establecida por las grandes potencias, a través del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial para re-orientar la estructura económica, política e ideológica del país hacia el neoliberalismo adoptado por Ronald Reagan y Margaret Thatcher.

El neoliberalismo es una estrategia que fue propuesta por Milton Friedman y Friedrich Von Hayek y que implicaba el desmantelamiento del Estado benefactor; la reducción del Estado a su mínima expresión para dar lugar a las fuerzas del mercado; la prioridad del capital financiero; el fomento al "individualismo posesivo" (C.B. Macpherson); la democracia limitada y desnaturalizada y el paso del capitalismo nacional al transnacional.

Este paso requería eliminar a las ideologías críticas que se oponían (y se oponen) al capitalismo. En primer lugar la ideología socialista que sufrió un fuerte golpe con el derrumbe del

llamado "socialismo realmente existente". Este hecho fue aprovechado por las fuerzas triunfadoras para proclamar el triunfo de la "libertad de mercado" y "la democracia". Todo ello fue llamado por el ideólogo norteamericano Francis Fukuyama "el fin de la historia". En segundo lugar, era necesario eliminar la ideología nacionalista y ésta fue combatida mediante el "posmodernismo" y la "globalización" a la cual se agregó, posteriormente, la del "choque de civilizaciones". El posmodernismo buscó paradójicamente eliminar, entre otras cosas, "los grandes meta-relatos", digo paradójicamente porque él mismo representaba otro meta-relato. La idea de globalización que proviene de la forma en que se estaba adoptando el mercado debido a la utilización de las nuevas tecnologías en la producción y comunicación, propuso que ya el individuo era universal y no local y menos nacional. Se trataba, en el fondo, de que los países dependientes eliminaran las barreras jurídicas, políticas e ideológicas para convertirse en un especie de "campo abierto" para las transnacionales y finalmente, con la ideología del "choque de civilizaciones", su autor, Huntington, buscó eliminar los obstáculos mentales y culturales para la implantación del "american way of life" o mejor el "american way of production and consumption". Todo esto implica engaños ideológicos porque mientras los países dependientes se desarman, los grandes países han mantenido sus normas proteccionistas.

Lo que hizo Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) fue, por un lado, profundizar la de-

pendencia de México hacia los Estados Unidos al firmar un Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) que no contenía salvaguardas para las profundas desigualdades existentes entre México y los dos estados del norte y por otro lado, generar un pacto con las fuerzas de derecha para buscar lo que eufemísticamente han llamado algunos politólogos “legitimación secundaria”, es decir, la que no se obtuvo en las urnas debido a que Salinas accedió al poder mediante un fraude electoral. Con esta política, se generó un instrumento para que las grandes transnacionales fueran apoderándose de los bienes y riquezas del país. Como reacción a esta política de Miguel de la Madrid y Salinas de Gortari, se levantó una fuerte rebelión indígena en el Estado de Chiapas que tuvo una resonancia mundial. Este hecho obligó al gobierno a iniciar la negociación de los “Acuerdos de San Andrés” que han quedado suspendidos hasta ahora. Los resultados de la política neoliberal, después de 27 años de aplicación han quedado de manifiesto: un país que profundizó su dependencia con los Estados Unidos; una crisis económica que ha llevado a más de la mitad de su población a la pobreza y miseria y una reivindicación de las fuerzas conservadoras que habían sido derrotadas tanto por el Estado liberal como el posrevolucionario. Es la línea que se ha seguido hasta ahora, a pesar de un cambio en las reglas del juego político que parecía dirigirnos hacia una “transición democrática”. Fue en este contexto que el actual gobierno ha tratado de proseguir el ciclo de las reformas neoliberales.

Como dice José Alfredo Torres en su ensayo, se operó la reforma de la ley petrolera que, a pesar del fuerte movimiento de resistencia que se desarrolló en su contra, dejó algunos importantes agujeros para la inversión extranjera; se pretende una reforma privatizadora de la electricidad; de las formas de contratación para los trabajadores y se tiene en marcha una reforma del sistema educativo que ya no es propuesta por los propios gobernantes nacionales, sino por una organización mayor de los países altamente desarrollados y que es la OCDE (Organización para la Cooperación y desarrollo Económico), la cual monitorea y certifica los cambios en este y otros órdenes. En efecto, la OCDE es ahora, la organización internacional que decide los cambios que deben realizar sus países afiliados de acuerdo a las necesidades del capitalismo mundial. Así, ha establecido una serie de directivas a través del "Proyecto Tunning" y el "Plan Bolonia" para la Unión Europea. ¿Qué es lo que tocaba hacer a los países pobres como México o Turquía, que por sus potencialidades fueron aceptados en el Club de los países ricos? Suponemos que adoptar las medidas que estén mejor vinculadas a sus condiciones históricas, culturales y sociales y no la aceptación acrítica de las medidas propuestas que solo velan por los intereses de las grandes potencias.

Siguiendo entonces estas directivas, el gobierno actual inició una reordenación del sistema educativo mediante la figura de "reforma integral" de la educación primaria; secundaria,

media-superior y universitaria. Nadie puede oponerse a la puesta en marcha de una reforma educativa porque se sabe que es necesaria para el desarrollo. El problema es bajo qué criterios se desarrolla y cuáles son sus fines.

La reforma de la educación primaria y secundaria está destinada al fracaso debido a la subordinación de todo el sistema de educación básica a los designios del grupo político del SNTE. Mientras esto continúe así, poco se puede hacer para mejorar la educación y nuestro país seguirá ocupando el último lugar entre los miembros de la OCDE.

Pero el sector en donde se está llevando a cabo la reforma educativa a pasos agigantados es en el nivel medio superior, ya que dicho subsistema está sustraído al control del SNTE.

La nueva reforma educativa de la educación media superior (RIEMS) se inicia en 2008 mediante la emisión de los Acuerdos 442 y 444, publicados por la SEP en el Diario Oficial de la Federación.

Aquí tenemos la primera sorpresa: mientras todas las anteriores reformas habían sino sometidas a debate público pero en especial habían pasado por la aprobación de la Cámara de diputados, aquí se omitió este debate ya que la reforma se inició mediante un “acuerdo secretarial” que se ha impuesto mediante la fuerza del Estado. Es curioso y sintomático que las fuerzas políticas representadas en la Cámara de diputados no hubieran dicho nada al respecto.

La segunda característica es que implica un cambio drástico en la metodología: se trata de un modelo extraído de la industria y trasladado al sistema educativo. Aquí José Alfredo Torres, en su ensayo, se cuestiona si es válido y legítimo hacerlo. Su respuesta es negativa debido a que los fines de la educación del Estado sobrepasan la función puramente económica. En efecto, una cosa es adiestrar a los individuos para el aumento de la producción y la ganancia de los particulares y otra es educar a los ciudadanos para que, además de cumplir una función en el aparato productivo privado o público, conformen a un país en todos los demás aspectos sociales y culturales. La prioridad de integrar al individuo al sistema productivo lleva a otorgar un lugar privilegiado a los aspectos técnicos frente a los humanísticos convirtiendo a estos últimos en prescindibles. Esta concepción es la que llevó a eliminar, en la primera versión de la reforma educativa (y esto no es producto de un "olvido") al campo de las humanidades como innecesario en la formación básica de los estudiantes. Esto fue también la causa de la eliminación de las disciplinas filosóficas de Ética, Estética, Introducción a la filosofía y Lógica, que habían formado parte de los planes y programas de estudio de la Educación Media Superior. Fue por ello que la comunidad filosófica nacional libró en 2009, a través de la conformación de un organismo unificador llamado "Observatorio Filosófico de México", una fuerte lucha que, acompañada también por la comunidad científica logró que se reformaran los Acuerdos

442 y 444 y se re-incorporaran tanto el campo de las humanidades como las disciplinas filosóficas como obligatorias, empero, a pesar de que en julio de 2009 se publicó el Acuerdo respectivo en el Diario Oficial de la Federación y se avanzó en la aprobación de lo que llaman "competencias filosóficas", hasta ahora, no se han incorporado las asignaturas filosóficas en los sistemas de enseñanza media-superior. ¿Por qué? La razón que aducen las autoridades educativas es que una cosa son "disciplinas" y por tanto "competencias disciplinares" y otra, las asignaturas. Por tanto, basta con que las escuelas cumplan con mantener, aquí o allá, algunas de las competencias filosóficas para que se cumpla el cometido. En otras palabras, en la visión de los diseñadores de la reforma, la filosofía como tal y las humanidades quedan fuera de su concepción educativa y se convierten en "aspectos que serán cumplidos por otras disciplinas". En el nivel medio superior, el estudiante ya no recibirá una formación integral en donde las humanidades impliquen un equilibrio con la ciencia y la técnica sino un adiestramiento para incorporarse en los oficios o empleos junto a una orientación ideológica para que se comporten como buenos ciudadanos.

Quisiera agregar que el neoliberalismo, tanto en el nivel internacional como en el nacional, ha sido especialmente anti-humanista; fuertemente ideológico y anti-histórico. Estas mismas reformas que se están aplicando en México han sido motivo de fuertes resistencias en la Unión Europea en la que se había buscado aplicar la

lógica de mercado en todos los niveles de la educación. Aquí en México, recordemos todas las modificaciones que hicieron a los libros de texto de Primaria, durante el régimen de Ernesto Zedillo (1994-2000) eliminando los datos históricos objetivos que implicaran alguna mención sobre las intervenciones norteamericanas a nuestro país. Recientemente se dio cuenta también de la ¡eliminación! del estudio de “La Conquista” y “La Colonia”. Y en la actual reforma de la Educación Media superior tampoco se consideran como obligatorias materias como la psicología que, a mi juicio, podría permitir al joven adolescente, un buen autoconocimiento de esa difícil etapa de su propio desarrollo.

¿Cuáles son las razones para introducir una reforma así?

Las razones que el gobierno ha aducido son de carácter general: el desorden del sistema y la necesidad de poner un orden básico para todos los subsistemas; la deserción de los estudiantes; el hecho de que, de acuerdo con una imposibilidad del sistema, los estudiantes son condenados a finalizar su educación total en el bachillerato; la necesidad de educar al estudiante de acuerdo a las demandas del mercado de trabajo internacional.

Ante ello, las preguntas que surgen y que no son analizadas en los documentos publicados por el gobierno, son:

¿Cuál es la relación entre esta reforma y las anteriores que se han hecho?

Aquí hemos hecho un esbozo de algunas las reformas anteriores y las causas de su incorporación.

¿Cuál es la forma en que conciben el lugar de nuestro país en la situación actual? Al parecer, para ellos, es una zona maquiladora que cumple una función dentro del sistema internacional de producción mercantil y que competiría con China y la India.

¿Cuál debería ser la función de la educación? Al parecer, el fin sobredeterminante es el práctico-utilitario descuidando los aspectos culturales y humanísticos que, paradójicamente, serían necesarios para un mejor desempeño de cualquier actividad.

Pero hay un problema fundamental: ¿cómo se visualiza el futuro de nuestro país?

Respondamos con claridad: un país destinado fatalmente a la dependencia y subordinación a las necesidades de las grandes potencias.

José Alfredo Torres abunda en las características del método adoptado y profundiza en sus contradicciones y considera que la forma específica que se ha adoptado no logrará el fin deseado. No abundaré en las tesis que desarrolla en su ensayo. Agregaré que, como se ha pretendido demostrar, esta reforma pretende proseguir en forma rectilínea una estrategia neoliberal que se encuentra desfasada con respecto a las nuevas condiciones históricas y sociales que se están generando en el campo internacional. En efecto, hacia el norte, el neoliberalismo empezó a “hacer agua” y ha llevado a los Estados Unidos a una

fuerte crisis que hizo posible que se operara, en las nuevas elecciones de 2009, un recambio del grupo en el poder que ha iniciado, bajo el liderazgo de Barak Obama, una estrategia diferente que busca recuperar algunos aspectos del Estado Benefactor como el de la salud, para favorecer a las grandes mayorías de su país.

Por otro lado, hacia el sur, en Suramérica, se ha generado un polo que aboga por una forma de desarrollo más equitativa y relativamente autónoma en Bolivia, Ecuador, Venezuela, Cuba, Uruguay, Argentina y otros países. En otras palabras, hay un contexto internacional diferente que propicia un cambio de rumbo.

De igual manera, las difíciles condiciones económicas y sociales en que se encuentra nuestro país exigen un cambio cualitativo. Los dilemas son claros: o profundizar aún más la desigualdad y la miseria que no se va a solucionar con una reforma tecnocrática en la educación o desarrollar una estrategia económica que equilibre dicha desigualdad y establezca bases para un auténtico sistema de justicia. México puede y debe establecer un sistema educativo vinculado a una política más general del Estado que tenga características propias; modifique sus relaciones de subordinación con los Estados Unidos; fortalezca nuestra identidad como país plural y auténticamente democrático y eduque a los mexicanos en valores de independencia, creatividad, solidaridad y humanismo. Para ello se requiere que todos los interesados analicen críticamente el método de competencias que se está imponiendo y fortalezcan

nuevas modalidades más apegadas con nuestra historia y condiciones culturales presentes y futuras. Es necesario también que se desarrollen diversos movimientos que logren incidir en la política educativa ya que ésta no debe y no puede ser decidida exclusivamente por un grupo tecnocrático. Finalmente, lo que está en juego es nuevamente el país y su destino que, como siempre, dependerá de quienes tengan en su poder el Estado; pero una cosa es que este grupo, cualquiera que sea, tome decisiones como decían los latinos *ad libitum* (por su propia voluntad) y otra es que "su voluntad", cuyas decisiones nos afectan a todos como comunidad, no deba ser sometida al consenso de una opinión pública informada y activa. Lo primero nos ha llevado a una profunda crisis y lo segundo, nos permitiría, con seguridad, acceder a una nueva y mejor etapa en la historia de México.

Nota: En el libro titulado: *La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Comentada* (México, Porrua-UNAM,1997) se considera que se pueden destacar cinco etapas principales: 1. Período de la enseñanza libre (1821-1956); 2. La pedagogía del movimiento de Reforma (1857-1917); el laicismo y la gratuidad de la educación. La primera y segunda etapas corresponderían al liberal-positivismo. El segundo gran sentido es: 3. La corriente revolucionaria y la educación socialista (1917-1940); 4. La educación al servicio de la unidad nacional (1940-1982). En este período, el Presidente José López Portillo

propone en octubre de 79, la Reforma a la fracción VIII del art 3º sobre la autonomía universitaria, 9 de junio de 1980. La última etapa corresponde al neoliberalismo: 5. El periodo de crisis y la necesidad de modernización educativa (1982-1995). El 28 de enero de 1992, se reconoce implícitamente el derecho a la educación religiosa en los planteles particulares y el derecho a administrar instituciones educativas de todos los grados a comunidades religiosas o ministros de culto.

COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN, ¿LO IDÓNEO PARA UN PAÍS COMO MÉXICO?

José Alfredo Torres*

*Doctor en filosofía. Profesor FFyL-UNAM

Un problema respecto a las competencias en educación

En el planteamiento sobre la "educación por competencias" expuesto en publicaciones *ad hoc*, se reflexiona sobre una documentación preestablecida, es decir, sobre documentos plagados de definiciones y clasificaciones, por ejemplo, competencias genéricas, competencias disciplinares, evaluaciones, constructivismo, aptitudes, habilidades, flexibilidad, calidad, etc. En dichos formatos se le da la mayor importancia al *saber cómo*, a la operatividad o procedimiento y, al tiempo que se introducen definiciones de los términos considerados cruciales para quien los lee y memoriza, usualmente se omite un fundamento teórico pedagógico que los avale y permita discutirlos a fondo. Se trabaja, en pocas palabras, tomando como fundamento un contenido de lectura tipo manual: no existe, pues, un aparato de análisis epistemológico, de heurística social y política ni de sustentación conceptual en la didáctica como disciplina compleja.[1]

[1]Para ilustrar lo dicho pueden consultarse y compararse los escritos denominados *Reforma integral de la educación media superior*, Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP, 2008; y Reforma *curricular en el Colegio de Bachilleres. Modelo académico (versión preliminar)*, Colegio de Bachilleres, 2008. También existe una buena cantidad de

Un concepto parece dominar y articular el discurso de la "novedosa" corriente educacional, a saber: el de *competencia* y, alrededor de él, gira el resto; se trata de un concepto sobredeterminante que tiene definiciones múltiples relacionadas principalmente con la vida profesional-laboral-empresarial, además de haber dado pie a construir un lenguaje educativo sustentado en la equidad y la calidad. Daremos cuenta de esta pretensión y las cuestiones que suscita.

Varias definiciones pueden localizarse de "competencia":

"• Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma automática y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).

• Habilidad adquirida gracias a la asimilación de información y a la experiencia, *saber hacer*, capacidad para realizar una tarea profesional según criterios estándares de rendimiento, definidos y evaluados en condiciones especificas (Belisle y Linard, 1996).

libros con el formato de sólo dar la instrucción, o la pauta para la memorización de términos: cf. por ejemplo, Ruiz Iglesias, Magaly. *Profesionales competentes. Una respuesta educativa*, México, IPN, 2001; Argudín, Yolanda. *Educación basada en competencias, Nociones y antecedentes*, México, ed. Trillas, 2005; Zavala, Antoni y Arnau, Laia. *Cómo aprender y enseñar competencias. Once ideas clave*, Barcelona, ed. GRAÓ, 2008; Denyer-Furnémont-Poulain-Vanloubbeck. *Las competencias en educación. Un balance*, México, FCE, 2007.

• La competencia está en el encadenamiento de los conocimientos y los "saber hacer" o en la utilización de los recursos del ambiente, no en los saberes en sí mismos (Ginisty, 1997).

• Conjunto de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos requeridos para ejecutar con calidad determinadas funciones productivas en un ambiente de trabajo (Instituto Técnico de Capacitación y Productividad-INTECAP).

• Las competencias representan los conocimientos, capacidades, habilidades y comportamientos que demuestra un empleado en el cumplimiento de su trabajo y que son factores claves para el logro de los resultados pertinentes a las estrategias de la organización (Comisión de la Función Pública de Canadá).

• La competencia integra las capacidades para desarrollar funciones y situaciones de trabajo en el nivel requerido por el empleo e incluye la anticipación de problemas, la evaluación de consecuencias y la posibilidad de participar activamente en la mejora de su trabajo y de su actividad (CENEVAL, México 2004).

• Competencia es la posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten a la persona desempeñarse eficientemente en su área profesional, así como adaptarse a nuevas situaciones y, de ser necesario, transmitir sus conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales vinculadas (Proyecto 6x4–CENEVAL).

• Capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones (Perrenoud, 2000).

• Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad (ANUIES-México)."[2]

Se deja ver un conjunto de sentidos asociados al ambiente donde se espera que puedan desplegarse las competencias: en primerísimo lugar, el ambiente laboral y productivo, necesitado de coordinación y cooperación. También se alude insistentemente a experiencias que prueben las capacidades "cognitivas" del sujeto: si éste resolviera problemas en circunstancias diversas dentro del campo de su desenvolvimiento, evidenciaría aptitud e inteligencia práctica en aras de resultados observables.

Un primer acercamiento, entonces, permite identificar el terreno de las competencias: se ubicaría en las organizaciones mercantiles, cuyo requerimiento principal sería el de disponer de individuos con alto valor agregado (útiles en el cumplimiento de objetivos dentro de la fluctuación de mercados). Ahí cuadra muy bien el lenguaje de adquisición y demostración de conocimientos

[2] Ma. Azucena Villa Aburto *et. alt.* "La formación por competencias en el marco de la internacionalización educativa". (Ponencia. 9º Coloquio Nacional de Formación Docente del Nivel Medio Superior), Universidad Autónoma de Yucatán, 2008.

prácticos, a veces obviamente especializados. De tal manera, una primera cuestión surge en función de lo dicho: ¿por qué se querría transferir semejante estructura lingüística al caso de la educación? ¿Resulta legítimo hacerlo o se estará incurriendo en una falsa analogía? Al parecer, la retórica empresarial estaría intentado convencernos de las bondades de un lenguaje mercadotécnico en el plano educativo y, si fuera el caso, estaríamos ante una visión típicamente darwinista relacionada con la educación: sólo los aptos, los que aprendan tal lenguaje, podrán emerger en una realidad compleja y altamente competitiva. Para lograrlo, habrá que asirse de la demostración fáctica, técnica y eficaz en cualquier espacio vital.

Actualmente, empresarios encumbrados se han convertido en asesores de institutos educativos privados (y también oficiales), exponiendo abiertamente que a la formación de niños y jóvenes urge vincularla con la producción de mercancías. Por ejemplo, Claudio X. González, presidente del CMHN (Consejo Mexicano de Hombres de Negocios, agrupación que aglutina a los más adinerados del país), expresa: las "implicaciones de un programa de educación se reparten en todas las actividades y generan todo tipo de beneficios. A mayor educación mejores empleos y mayor remuneración y competitividad." Al mismo tiempo, añade, aquellas personas encargadas de la enseñanza áulica deberán ser las "adecuadas para convertirse en maestros" mediante una profesionalización que las convierta en "instructores efecti-

vos…"[3] Los maestros serán "instructores efectivos" al servicio del desarrollo económico propio de una integración global. Remata ilustrando sus asertos con lo sucedido en países asiáticos donde –sigue planteando– la "calidad educativa" les ha permitido destacar en el concierto económico mundial. Entiéndase, pues, que la educación requeriría supeditarse a necesidades de la comercialización y la distribución en un horizonte de choque entre bloques económicos.

Particularmente, México, si quiere ser un país emergente destacado, semejante a China, Brasil o India –asume Claudio X. González– debe aprobar reformas estructurales en el campo energético, laboral, fiscal, educativo, etc., y cuando se habla de reestructurar estos campos, quiere darse a entender, entregárselos a la iniciativa privada nacional o extranjera; sin embargo, la población mexicana, para González, "tiene muchas telarañas que le impiden, por ejemplo, otorgar el voto de confianza a la inversión privada para que participe en sectores torales para la economía"[4], incluyendo –por supuesto– el educativo.

Las enmiendas constitucionales de octubre de 2008, dieron entrada a contratar exploración y explotación del petróleo en el sector privado. De hecho, se abrió un boquete enorme por donde pasarán trasnacionales como Exxon, Halliburton o Repsol, y empresas de menor cuantía. En el ren-

[3] Claudio X. González. "Sólo la educación de calidad cambiará a México", *az* (Revista de educación y cultura), SNTE, No. 15, nov. 2008, p. 60

[4] *El Financiero*, México, viernes 12 de junio, 2009, p. 11

glón educativo, la Reforma por competencias desde el nivel preescolar hasta el universitario, pretendería formar conciencias flexibles y hábiles tanto para trabajar dentro de las corporaciones petroleras establecidas, como para las dedicadas a otros rubros (mineras, metalúrgicas, automotrices, aeronáticas).

El Estado mexicano aduce un planteamiento donde la educación es factor de justicia social en medio de impresionantes desigualdades (por ejemplo, 60 por ciento de la población que recibe ingresos por su desempeño laboral, gana menos de 4500 pesos mensuales; sólo .5 por ciento obtiene más de 15 000 pesos; y diez familias aparecen en la lista *Forbes* de ultramillonarios); ¿será la educación por competencias, vía para superar la injusticia en un horizonte liberal inequitativo?

Trataríase –aparentemente– de una educación para mejorar la vida de los educandos en un contexto de discriminación, desempleo y violencia de género. Pero si ello fuera cierto, lo que menos se necesitaría, sería una percepción del mundo basada en competencias, las que sustentan un aparato ideológico –la organización empresarial– devoto del enfrentamiento que descarta a la mayoría y premia a una minoría poderosa.

Así, entraríamos en una paradoja del discurso educativo oficial, apoyado en promesas de justicia a la hora de repartir los frutos de la riqueza social; pero que, simultáneamente, pregona la lucha individualista apelando al derecho del más fuerte –quien dejará atrás al incompetente, al rezagado.

Si estamos ante una falsa analogía (la educación escolarizada es como la formación en una empresa de calidad), ello conduciría a una percepción equivocada de la educación en un mosaico de marginación y atraso, pues además éste ni siquiera se menciona; antes bien, se ha desatado un oleaje terminológico, un discurso ampuloso, donde, a como diera lugar, se estaría defendiendo la analogía equivocada. ¿Qué interés habría en sostener esta falsa analogía?

Y por cierto, se pone la carreta antes de los bueyes: primero se vocea y se defiende a capa y espada una educación por competencias, y luego, se busca fundamentarla en teorías de diverso origen (se habla de Chomsky, William James, John Dewey, Piaget, ¡hasta de Aristóteles!, en una búsqueda de paternidad para una franja lingüística educativa en la orfandad).

Siguiendo con las evidencias acerca de la posible vinculación –de la educación basada en competencias– con el lenguaje prioritariamente empresarial, últimamente hemos asistido a la evaluación mediante el examen PISA (Programa Internacional de Evaluación a los Estudiantes), aplicado por la OCDE[5] y, según los resultados publicados, varios años ha sido México el furgón de cola, es decir, ubicado en el último lugar en comprensión lectora, habilidades matemáticas y conocimientos científicos.

[5] Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Con lo anterior, podría hacerse la observación de estar siendo evaluados y supeditados, dice Hugo Aboites, a reglas de fiscalización derivadas de un organismo regulador de la competencia internacional, en cuyo seno, los países adelantados podrían estar imponiendo criterios de certificación al margen de las condiciones culturales de los otros, es decir, de los más "atrasados".

En la versión local (de la evaluación internacional), tenemos el examen ENLACE, aplicado por la Secretaría de Educación Pública a distintos grados de estudio escolarizado. Permite este examen, descubrir qué tanto hemos avanzado en la carrera por empatarnos con estándares de países aventajados. ¿De qué otra manera pueden explicarse los desvelos por recorrer el espectro de cientos de miles de estudiantes, utilizando un examen único (ENLACE)? "Es una prueba –expresa Alonso Lujambio, Secretario de Educación Pública– que tiene como principal objetivo proporcionar información diagnóstica de los temas y contenidos de los grados-asignatura de educación evaluados, de tal forma que permita reforzar y mejorar las habilidades y conocimientos de los alumnos…"[6] Pero, de qué "habilidades" y de qué "conocimientos" se tratará, pues la SEP jamás ha presentado un cuadro de los apropiados a nuestro contexto de dependencia y crisis laboral, política, ética, económica, etc. Bien podría estarse tra-

[6] Gilberto Guevara Niebla. "El qué y el cómo de la política educativa (entrevista con Alonso Lujambio, secretario de Educación Pública)" en *Educación 2001*, México, No. 169, junio 2009, pp. 7-11

tando, en cambio, de las habilidades y conocimientos especificados en márgenes mundiales que “permitan diagnosticar” resultados altos o bajos (conforme a unidades de medida de la calidad educativa).

Ya se ha reconocido públicamente el nexo entre la Secretaría de Educación Pública y la OCDE, firmantes de un acuerdo para (según palabras de un alto funcionario de la SEP, Jorge Santibáñez, director de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas) trabajar en la refinación de “la gestión escolar, la profesionalización docente y la evaluación.”[7]

La preocupación general –conforme a Josefina Vázquez Mota, exSecretaria de Educación Pública– gira alrededor de *la competencia entre los países y la redefinición de las fronteras del conocimiento* [*que*] nos *obligan a no perder un solo momento para dar respuesta al recurso más importante para el desarrollo: enriquecer la calidad y pertinencia de la educación.*[8] Ahora bien, entender lo pertinente a la educación nacional –al parecer– tendría que ver con la consulta de documentos y valoraciones de la OCDE, elaborados en base a parámetros de habilidad y conocimientos. Con lo cual, estaríamos utilizando cartabones trazados allende nuestras fronteras. PISA no es termómetro único de la "calidad educativa", pero sí,

[7] Cf. “Impulsa la OCDE la Alianza por la Educación”, *El financiero*, martes 9 de diciembre, 2008.
[8] Emir Olivares Alonso. “La OCDE se suma en México a la promoción de la alianza educativa”, *La Jornada*, domingo 12 de diciembre de 2008, p. 40

el más apreciado por la cúpula estatal. Tan apreciado, que la exSecretaria declaró en marzo de 2009: *para nosotros PISA es un instrumento fundamental para la transformación de la educación*.

Buscando la sola finalidad de aumentar el puntaje en el examen PISA, se han implementado cursos de formación docente; acondicionado aulas, creado textos y revisado planes de estudio.[9] Sin embargo, nos mantenemos en el último lugar de la certificación y ello reflejaría (según la OCDE), un país de reprobados; ello reflejaría carencias que impiden mejorar "la vida en la sociedad actual", además "de no estar desarrollando las competencias que se requieren para ocupar puestos de alto nivel en los diversos ámbitos de la sociedad".

Resulta sorprendente cómo la SEP, una y otra vez, utiliza los mismos métodos para llegar a concluir el fracaso rotundo en política educativa. ¿No convendría cuestionarlos? ¿De verdad reflejan las necesidades y las respuestas indispensables en materia educativa para México?

Vocablos como *calidad*, *modernización* y *gestión* se están usando en el argot educativo. "Gestión escolar" es una expresión semejante a la "gestión" realizada por el *chief* de la corporación[10]

[9] Rosalía Servín Magaña. "Cumple la SEP su tarea con la OCDE", *El Financiero*, martes 24 de marzo de 2009, p. 30; Emir Olivares Alonso. "SEP: no importa en qué lugar quede México en la prueba PISA, sino la esencia de los resultados", *La Jornada*, domingo 14 de diciembre de 2008, p. 37

[10] No se debe dejar de lado, hace notar Sax Fdz., que el "75.5% del todo el comercio mundial está controlado por

(evaluada conforme a pautas de rendimiento y cumplimiento de metas); y también "evaluación", que, en el mundo corporativo, permite una manipulación del trabajo y la racionalidad productiva.

Es un hecho, el comerciante global, privilegiado por sus ganancias increíbles, realmente estaría ejerciendo un control de las naciones menos desarrolladas. Que unos cuantos sean los acaparadores de la riqueza, ha derivado en efectos indeseables.

El Club de Roma sostiene que "alrededor de mil millones de personas viven con menos de un dólar por día, la línea que marca la pobreza absoluta. Alrededor de 2 mil millones (un tercio de la humanidad) vive con menos de dos dólares por día...2 por ciento de las personas más ricas del planeta poseen 50 por ciento de la riqueza mundial, mientras la mitad más pobre de los habitantes del planeta tiene uno por ciento de la riqueza."[11]

las principales cien corporaciones multinacionales, y que estamos frente a contextos oligopolizados o de monopolio…las ventas del centenar de corporaciones multinacionales tuvieron en un año un valor similar a 75.5% del valor de las exportaciones de 50 países, cuyos datos sobre comercio exterior están contenidos en el reporte de la OMC titulado *Globalización y comercio*." ¿Quiénes entonces tienen el mando del mercado y perseguirán sin tregua mantenerlo a través de la política y la educación? L. John Sax Fernández. "Globalización, poder y educación pública" en *Estado, universidad sociedad: entre la globalización y la democratización*, México, CEIICH-UNAM, 2000. Tomo I

[11] Roberto González Amador. "El progreso mundial se logró a costa del medio ambiente, advierte reunión de Roma (El resultado es que 50% de la riqueza se concentra en 2%

Los datos indican dominio del Grupo de los 8 (G-8), liderado por una superpotencia.

Mediante firma de tratados y presiones diversas, el Estado mexicano se ha adherido a una tendencia que privilegia el *status quo* de la globalización. Por lo pronto, el Estado mexicano ha adoptado la denominada reforma educativa por competencias. No se trata de rechazarla; pero mientras no se demuestre su pertinencia ante la crisis económica y de anomia social que padecemos; mientras tengamos presente que puede tratarse de un lenguaje para continuar con la dominación –iniciada en el siglo XVI por españoles y portugueses; continuada por franceses y anglosajones en el XIX y XX–, sostendremos que está siendo, en efecto, motivo de una falsa analogía y, en tal caso, producto del aparato oligárquico.

Trataremos de comprobar que existe una comparación inadecuada entre el mundo empresarial y el mundo de la educación necesaria al progreso material y moral de México. Nuestro país está plagado de corporaciones trasnacionales (una frase apropiada tal vez sea: "está trasnacionalizado"); no sería descabellado afirmar que, tanto la economía como la educación nacional, mantienen un giro sólo benéfico al capital corporativo.

Más de lamentarse quizás, sea la receptividad acrítica hacia modelos económicos, educativos y culturales extranjeros. Hemos estado imitando sin pudor el arquetipo educativo de las

de la población más acaudalada)", *La Jornada*, México, viernes 12 de junio de 2009, p. 33

competencias, y ello expresaría una tendencia del ser del mexicano. Varios autores han analizado esta inclinación hacia lo europeo y lo anglosajón (José Vasconcelos, Leopoldo Zea, Antonio Caso, Samuel Ramos) sin que hayamos reparado en las consecuencias de la imitación automática, por ejemplo, la dependencia, la pérdida de soberanía o el atraso.

El modelo de las competencias en educación es el último producto de la tendencia referida (nos abocaremos a fundamentarlo). Hemos estado creyendo que debe llenar de contenido al sistema educativo mexicano. En ello, en haberlo creído, descubriremos precisamente una mala comparación: ¿por qué debe ser la educación nacional como el prototipo europeo y sajón? Y adelantaremos: no se han dado razones significativas en favor de copiar el modelo, siguiendo en la línea de un descuido al imitar.

Más a fondo: ¿qué entender por “competencias”?

Para identificarlas adopto un punto de partida: se considera que serán adquiridas por los individuos en grupos fabriles o escolarizados; se considera al profesor, o al administrador en su caso, facilitador del ambiente para aprehenderlas; se considera, en fin, que utilizará técnicas, métodos flexibles e innovadores, uso pleno de las TIC.

¿De qué manera el gestor, el facilitador académico, adecuará la atmósfera? ¿Qué elementos ambientales intervienen en la estructuración

de una “competencia”? Para comenzar, esta última, si ha sido efectivamente enseñada al sujeto, ello habrá dependido del exterior: la clase, el lenguaje, el maestro, la relación interpersonal, el taller, la factoría.

Si el individuo la hubiera incorporado a sus esquemas, lo habría hecho debido al trabajo grupal, donde, cada cual cumpliendo una función, desarrolla cierta práctica con objeto de aprehenderla.

Usaré una estrategia para buscarla en el terreno complejo donde tiene lugar: escudriñaré el medio ambiente, el exterior en el cual tiene lugar, y trataré de localizarla en su punto exacto de ubicación.

Sólo hay una manera de constatar el aprendizaje de las competencias: observando en los hechos la “acertada” conducta de la persona. De modo parecido se entendía el aprendizaje en el conductismo skinneriano: “un cambio de conducta debido a la experiencia; es decir, la conducta se entiende merced a su interrelación con el medio ambiente. La escuela, por definición, es un medio ambiente creado para modificar la conducta.”[12] Tomando como sustento teórico a James y a Darwin, se asumen dos presupuestos fundamentales en la teoría skinneriana: el ambiente modifica el comportamiento, en primer lugar; y, en segundo, para inducir el comportamiento deberá diseñarse

[12] Gilberto Guevara Niebla y Patricia de Leonardo, *Introducción a la teoría de la educación,* México, Trillas, 1990, p. 47

un estímulo (ambiental) oportuno. La meta será el aprendizaje de conocimientos prácticos y observables.

Philippe Perrenoud, pedagogo ginebrino muy citado en el medio mexicano de las competencias (en educación), menciona la definición siguiente, atribuida a P. Gillet:

Una competencia es un sistema de conocimientos, conceptuales y procedimentales, organizados en esquemas operativos que permiten, al interior de una familia de situaciones, la identificación de una tarea-problema y su resolución por una acción eficaz.[13]

Perrenoud concede que la connotación referida de "competencia" tiene vínculo directo con lo profesional-laboral. Un asesor de cuentas bancarias, un operador de máquinas, o quien diera respuesta especializada al público desde una ventanilla, adquiere conductas apropiadas en función de la obediencia a un reglamento, en función de cálculos financieros ejercitados una y otra vez; de la distribución de tareas, periodos de tiempo, etc. Justamente, relacionándose con el medio ambiente productivo, exigente de una "acción eficaz" y repetitiva ante una "familia de situaciones".

Dentro de la rutina situacional cabe un riesgo: el advenimiento de problemas que deberán tener solución –en el marco del escenario laboral– mediante actos inéditos. Por ejemplo,

[13] Philippe Perrenoud. "Conferencia magistral: Desarrollar competencias en la escuela: las condiciones de una innovación curricular real", *Educación 2001*, México, dic. 2008, No. 163. Dossier educativo 85, p. 4

una hoja de datos: ¿qué hacer con una clave de identificación personal atípica, pero legal? ¿A quién preguntar? ¿Cómo manipular el programa informático para que la incluya? ¿De qué manera no alterar el trabajo de otras áreas administrativas?

O tomando otro ejemplo: en la actualidad existe moratoria en tarjetas de crédito, cuyo esquema de asignación crediticia y de sanciones al incumplimiento, ha provocado incontables casos atípicos. Profesionalmente, los asesores deberán dar solución sacando adelante el interés del prestamista. Han aprendido una conducta reiterativa, pero deberán mostrar competencia para extrapolarla a sucesos imponderables (salvaguardando la rentabilidad).

Que la condición de imprimir soluciones ante acontecimientos inesperados, resulta consustancial a las "competencias", lo reitera la definición de Christian Guillevic: "la competencia de los operadores será considerada como el conjunto de recursos disponibles para hacer frente a una situación nueva en su trabajo. Estos recursos consisten en el conocimiento almacenado en la memoria y…la activación y coordinación de tales conocimientos."[14]

El mismo Guillevic asumirá que la "competencia" es potencialidad, estimulada y convertida en acto por una "familia de situaciones" en el campo laboral.

Cuando se endosa la *potencialidad* como un fenómeno a precisar, se abre la puerta a todo

[14] *Ib.*

género de especulaciones para darle significación: epistemológicas, psicológicas, sociológicas, ontológicas, orientadas a echar luz sobre el potencial humano laboral-productivo. ¿O tendría una finalidad distinta allegarse las mejores herramientas teóricas y prácticas, que la de dar mayor eficacia al potencial del trabajador (traducido en desempeño efectivo)? Naturalmente estas herramientas se crean y se perfeccionan con miras a "formar" competencias en un horizonte mercantilizado; pero no sólo ahí, pues ahora se promueve aplicarlas en la escuela. Amén de las conceptualizaciones, estarían los aperos tecnológicamente más y más sofisticados que coadyuvarían en hacer visible el potencial del aprendiz.

Reforzando el asunto de la *potencialidad*, Perrenoud descubre en ésta, la movilización de recursos variados, afectivos, lógicos, cognitivos, y detalla: "las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales *recursos"*. "El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por *esquemas de pensamiento*, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación". Y en el reforzamiento de una potencialidad eficaz y certera, juegan un rol impor-

tante los "tipos de situaciones de las que emerge un cierto control".[15]

Las *potencialidades* serían controlables en términos pavlovianos: a un estímulo ambiental seguiría la coordinación de conocimientos, memoria e información privilegiada, coordinación observable mediante una conducta resolutiva, afín a objetivos. Para lograr la conexión *estímulo a la potencialidad individual-conducta esperada*, se necesita "educar", intervenir en lo potencial, dirigirlo hacia un rumbo, lo que parece factible apelando a teorías como la sociología funcionalista (T. Parsons), la psicología experimental e ingenieril (Skinner, las versiones adaptadas de la epistemología genética, los planteamientos del aprendizaje significativo de Ausubel, teorías instruccionalistas al estilo Bruner, etc.); y por supuesto, apelando a lo que actualmente se denomina ciencias de la administración y los modelos productivistas, fundamentados en antecedentes de prosapia fordista y taylorista –complementados con una variante de control informático: el toyotismo–.

La aptitud para llevar a cabo tareas-problema (actos cuya esencia radica en solventar dificultades que obstruyen las finalidades productivas), atañe al presente como al futuro: es posible tener la dificultad ya, enfrente, debiendo resolverla eficazmente; pero también contará la capacidad de prevenir los obstáculos. (En ambos niveles de

[15] Perrenoud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, ed. Colofón, 2007, p. 11

resolución puede destacar la persona.) Aquella franja misteriosa de la *potencialidad*, bien encauzada, propiciará labores repetitivas, así como otras de comportamiento más entreverado; pero ambos efectos procederán de la misma causa, y gracias a ésta, asegura Guy Le Boterf, se "ponen en obra" recursos, "operaciones de razonamiento, conocimientos, activaciones de la memoria, evaluaciones, capacidades de relación o esquemas de comportamiento". Es una alquimia suscitada por la potencialidad dinámica, en gran parte desconocida, y equivalente, añade Le Boterf, a una *terra incognita*. Inclusive la obra de este autor tiene un título apropiado al cuadro que se comenta: *De la competencia, ensayo sobre un atrayente extraño*.[16]

Entender la *potencialidad* como un regulador de la conducta, como un eje rector y críptico, desata la imaginación de quienes adoptan la posibilidad del eficientismo en cualquier terreno de la vida: mercantil, ético, político, estético. Sería una búsqueda en pos de la gramática generativa –similar a la planteada por lingüistas como Chomsky–, aplicable a comportamientos potenciales, medibles y expuestos a evaluación.

Habría una estructura gramatical de lo potencialmente practicable, por ejemplo, un trabajo manual, la habilidad de la lectura, la manifestación de conductas morales civilizadas; todos los

[16] Citado en P. Perrenoud, "Conferencia magistral: Desarrollar competencias en la escuela: las condiciones de una innovación curricular real", en ob. cit., p. 5

seres humanos seríamos lectores en potencia, trabajadores manuales diestros, sujetos morales impecables. Prueba de ello, se dice –apelando a la tesis generativa–, es que muchos humanos lo son, ¿cómo no podríamos serlo el resto de los mortales si participamos de la misma naturaleza? Bastaría acomodar el ambiente para dar lugar a las manifestaciones variadas de las estructuras generativas (innatas).

Hasta aquí, ha resultado útil el esquema clásico skinneriano: estímulo ambiental-conducta prevista; Skinner mismo habló de la famosa "caja negra" entre el primero y la segunda, es decir: la estimulación proveniente del exterior impacta directamente en el sujeto; algo pasa en él, algo se mueve dentro de él –como en una "caja negra"– para ceder la conducta observable. Ese recipiente, esa caja, la asocian en la actualidad con la *terra incognita* de las potencialidades, de las estructuras generativas, de lo funcional, de lo productivo, y estos términos –inteligibles dentro de su contexto teórico– los están utilizando para intentar explicitar las "competencias".

Si lo anterior resulta cierto, esto es, si estuvieran apropiándose de los términos en cuestión (gramática generativa, potencia, etc.), ello haría presa fácil a la explicación (sobre las competencias) de objeciones fundamentales: por una parte, se estaría cometiendo la falacia de contexto. No resulta válido entresacar conceptos de una teoría para aplicarlos en otra, cambiándoles su sentido, reacomodándoles su significado a modo. Por ejemplo, si se trajeran a colación las no-

ciones aristotélicas de potencia y acto, sin asumir la metafísica del Estagirita; si se las convirtiera en producto de importación para aplicarlas al trabajo fabril, ajustándolas a conveniencia y no según la necesaria justificación teórica, se cometería el error aludido. Lo cual también estaría sucediendo con los conceptos de "gramática generativa" en lingüística y "estructuras inteligentes" en la epistemología genética.

Noam Chomsky utiliza el término *competencia* para referirse a la gramaticalidad inconsciente, que resulta condición de posibilidad de las frases o estructuras gramaticales concretas, aceptables y comunicables. A estas últimas las denomina *actuación* (fenómeno derivado de la competencia). Pero, insistimos, Chomsky, en *Aspectos de la teoría de la sintaxis* sostiene ideas en lingüística, no aplicables automáticamente a otros contextos como el laboral o escolar.

Por otra parte, suponiendo que se fundamentara un uso legítimo de los conceptos atraídos a la explicitación de las competencias –por ejemplo, "estructuras innatas del lenguaje" –, tendrían entonces que asumirse las réplicas de fondo, hechas al marco teórico correspondiente (en contra del innatismo, del estructuralismo que difumina al individuo, etc.). Pero lo que se deja ver, es una tendencia a la descripción acrítica de las "competencias". Por tanto, resultaría muy fructífera la investigación de los posibles errores señalados.

Con lo dicho, ya distinguimos ciertas característica. Nacen y se reproducen las "competencias" en una atmósfera exigente de la profesio-

nalización. Hay estímulos en el taller, la oficina, la factoría, la escuela, que inducen al individuo a trocar su conducta en circunstancias delimitadas por una gestión. Más allá de estos límites (la gestión específica y sus controles) las competencias aprendidas no tendrían eficacia, pues en atmósferas productivas inéditas, y sin herramientas de supervivencia, el individuo sería fallido.

Si el trabajador hubiera interiorizado competencias necesariamente ligadas a su quehacer productivo, la crítica abierta sobre el modo de desempeñarlo, podría resultar baladí: se le condiciona para multiplicarse en serie, sin cuestionarse, sin enjuiciar el entorno. Darwinianamente, habríase adaptado como sujeto acrítico en relación directa a la estimulación productivista. La vida laboral, por tanto, tendería a fijar vallas a la adaptación: las competencias sustentarían conductas que respetaran esos valladares, de otra manera serían inútiles en el campo de la producción controlada.

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (Conocer) de México, indica: *competencia es la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias, pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.*[17] Así, deben precisarse –a

[17] Rafael A. de Arrascaeta. "Gestión por competencias: opción para ser más competitivos", *El Financiero*, jueves 2 de abril de 2009, p. 7ª

las competencias– por su conmensurabilidad; es decir, por resultar medibles vía el desempeño. Deberá considerarse al “desempeño efectivo” como externado, sólo de esta manera podrá sometérselo a gradación. Si sólo implicara “conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes”, sería insuficiente, porque tales factores pueden poseerse pero no traducirse en el *saber hacer*, designado vértice del aprendizaje.

Otra caracterización del Ministerio de Trabajo de Chile, añade:

“Las competencias laborales consisten en la capacidad de un individuo para desempeñar una función productiva en diferentes contextos, de acuerdo a los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo.

A diferencia de los conocimientos y las aptitudes prácticas, que pueden ser validados a través de diplomas y títulos del sistema de educación técnica y profesional, las competencias requieren de un sistema especial de evaluación y certificación.”[18]

Esta definición añade lo siguiente: el individuo mostrará estar provisto de tales o cuales competencias y éstas se manifestarán –y es lo realmente importante– de manera individual, además de solicitárselas en “diferentes contextos” de requerirlo la buena marcha de la empresa. Un experto en finanzas deberá poder interactuar (o actuar autónomamente) en Tailandia, India o México, si se lo exigieran. O localmente, dentro de la

[18] *Ib.*

empresa, desplazándose hacia áreas diferentes. Las competencias deberán otorgar flexibilidad laboral con el fin de acercarse a los objetivos de la actividad productiva.

Un rasgo fundamental estaría en el monitoreo del trabajador. Siempre y en todo momento, deberá mejorar sus competencias en aras del aparato que las avala, examina, dictamina. Rendirá cuentas de su desempeño apelando a unidades de medición catalogadas de inapelables.

Todo lo anterior parece situarnos en una cuestión añeja: la inducción de la voluntad para incrementar los porcentajes de la renta privada; la cuestión, en pocas palabras, de la deshumanización laboral (y de la vida escolar) puesta al servicio de la plusvalía.

La experiencia laboral que deshumanizaría al máximo, se halla en la producción ideada por los japoneses: la digital. Un control cibernético conduce a cero defectos, cero errores; las interferencias en la calidad del producto las detecta un modelo programado y autocorregible. El trabajador-técnico deberá proceder *selon les régles*, según instrucciones, y éstas las contiene el diagrama electrónico; ¿hasta qué punto puede utilizar su libre albedrío, hasta qué punto le será útil frente a un algoritmo que especifica con precisión matemática la actividad de montaje?

Las competencias –necesarias para llevar a buen término el control de la producción al estilo Toyota– se integran al uso certero del *software*, en la administración, en la generación de mercancías, la distribución, el cálculo de ven-

tas, la prospectiva mercantil a diez, veinte años, o más.

Lo anterior ha desequilibrado el panorama del trabajo, sobre todo en países a la zaga (con cadenas productivas que distan mucho de haber alcanzado un desarrollo de punta); pero, después de todo, necesitados de reducir la brecha con respecto a las sociedades desarrolladas.

El problema de las naciones atrasadas, entonces, parecería consistir en orientar las competencias hacia nuevas relaciones industriales, del trabajador con la nueva tecnología, del trabajador con una administración digitalizada e impersonal, que lo transformará en operario anónimo, obligado a incrementar su rendimiento según especificaciones de alto rendimiento y criterio informático.

¿El ambiente escolar también reproduce estímulos, respuestas y controles?: un ejemplo.

Las "competencias" originariamente se localizan en el universo del trabajo. El empleado trasluce la calidad de su desempeño en la profesionalización, en los puntajes de evaluación, en la obediencia a la norma. Unos cuantos obtendrán calificación máxima y se convertirán en expertos a disposición. Alrededor de ellos, se desatará una rebatiña por los mejores directores, publicistas, vendedores, administradores, abogados, informáticos, técnicos medios, valiosos para el éxito de la corporación; ganar la guerra corporativa depende

de las competencias, del capital humano apropiado. La escuela deberá ser el venero de este capital.

Entendemos, pues, la fiebre de las "competencias" en un panorama de bloques económicos que se disputan el mercado. Entendemos que la fiebre se haya extendido a la educación y resulta legítimo interrogar si a ésta se la ha puesto al entero servicio del andamiaje productivista.

Aquellos egresados de los institutos educativos no son mercancías; pero existe un afán por homologarlos. (Se habla de un "perfil del egresado", de "competencias genéricas", únicas, uniformizantes, emblemáticas de quienes ostentarán un certificado escolar. Ante ello surge la pregunta: ¿qué pasará con las personas que desencuadren con el perfil? ¿Deberán descalificarse? La respuesta es afirmativa: como en la empresa, se expulsa al insumiso o al inepto.)[19]

Se puede objetar la tendencia a separar la enseñanza de las competencias de lo que auténticamente se necesita aprender para satisfacer las necesidades del individuo y la sociedad.

[19] La crítica de la inequidad, *v. gr.*, se reitera en Humberto Domínguez Chávez "¿Competencias en el bachillerato universitario?", *Eutopía* (revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato), segunda época, año 3, número 10, abr-jun 2009, pp. 26-35. Humberto Domínguez dice a la letra: al "implantar un *currículum* igual para todos, como se pretende en la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior), impulsaremos más aún la inequidad, exclusión y segregación de quienes no cumplan con los estándares definidos como únicos, sobre todo en el tipo de evaluaciones en que está pensando el gobierno federal impulsor de esta reforma."

Por ejemplo, Erídice Sosa reconoce la dificultad de hablar de competencias para la vida: *cuidarse a sí mismo, comunicarse, convivir con los demás, resolver problemas*, etc. Con o sin la escuela, el educando las alcanzará dentro de su medio social. Asimismo, como los componentes de una educación formal son muy diferentes a la comunicación o la convivencia en la familia o la calle, entonces –se pregunta la autora– "cuál sería la relevancia de aprenderlas en la escuela"; y ella misma responde: lo relevante estaría en "la posibilidad de que en el espacio escolar se amplíen los contenidos de dichas competencias…"[20] ¿Y si los hechos experimentados fuera de los muros escolares, por ejemplo, contradijeran lo planteado dentro? Simplemente no habría ampliación alguna y arribaríamos a lo que Adriana Puigrós ha definido como la educación posmoderna, a saber: el contenido de la clase magistral, impartido al alumno, se ha estado convirtiendo en algo distinto a la vida cotidiana. Se ha generado, por ello, el resultado funesto de hablar –el alumno y el profesor– lenguajes divergentes.

Con todo, asumiendo que se puede, E. Sosa asegura: "es posible construir un puente entre el mundo de la vida y el de la escuela, al potenciar tanto el desarrollo como el aprendizaje de competencias para la vida…" El mismo Perrenoud ha indicado que tender "puentes" requeriría salir del aula, incluso más allá de la escuela; pero

[20] V. Eurídice Sosa. "¿Educar para la vida: competencias o aprendizajes?" en *Ibid.*, pp. 12-18

aun aceptándolo, el planteamiento “extramuros” para modificar la voluntad y el intelecto de los aprendices, mantendría un nexo sustancial con la directriz escolar, y no con necesidades vitales y cotidianas del alumno, por ejemplo, adscritas en nuestro país, a problemas socioeconómicos de resolución compleja.

La cuestión importante, sin embargo, consiste en hallar buenas razones para colocar en la educación el concepto de “competencias”, cuya carta de naturalización la otorga el circuito laboral. Perrenoud acepta lo difícil y confuso de hacer el traspaso: “no siempre está claro lo que la escuela quiere decir cuando habla de competencias”; “las competencias están en el principio de la acción y notablemente del trabajo. La pérdida de este vínculo hace que el concepto sea no tan significativo.”[21] Realmente el vínculo nunca se romperá; los esfuerzos pedagógicos por hacer aparecer una educación sin liga esencial con la praxis empresarial, tendrán que fracasar porque el lenguaje adoptado conserva significados de un individualismo a ultranza, un racionalismo cartesiano que controla desde el yo-metódico el universo de los objetos y las personas; un uso subordinante de la tecnología en tiempo, velocidad y programación. En una palabra: la educación, sutil o francamente, ha sido invadida por el simbolismo de la competencia mercantil.

[21] P. Perrenoud, “Conferencia magistral: Desarrollar competencias en la escuela: las condiciones de una innovación curricular real” en ob. cit., pgs. 7 y 8

En *Las competencias en educación. Un balance*[22], se plantean preguntas (más o menos ingenuas) para tratar de convencernos de que la simbología empresarial carece de nexos fundamentales con las competencias escolares. "¿Se hace referencia a intenciones o a textos?", inquieren los autores, pensando en la búsqueda inútil, documental, asentada expresamente con el fin de normar –desde el oficio del negociante– la vida escolar. "¿Se ha comparado con los decretos y con las circulares que organizan el mundo escolar?" –añaden siguiendo la misma tónica.

Cronológicamente, consideran la aparición de los "primeros títulos en inglés relativos al mundo de la empresa y las competencias" a comienzos de los noventa; y aducen, como evidencia de la separación en el tiempo y el espacio, la obra *Faire échouer, faire réussir, la compétence minimale et con évaluation*, "en PUF desde octubre de 1988". Antes habrían aparecido, pues, ideas sobre competencias escolares, que sobre las empresariales.

Es clara la equivocación de querer sustentar la desconexión entre la aportación de la empresa y la referida a la escuela, sólo por los tiempos dispares de publicación. Ambas influencias podrían tener un fondo común: la estructura ideológica de las competencias laborales.

[22] Denyer-Furnémont-Poulain-Vanloubbeeck. *Las competencias en la educación. Un Balance*, México, FCE, 2007, pp. 26-28

Resulta manifiesto que la semiótica de las *compétences*, con significantes y significados en la red del pensamiento empresarial, nació en países (desarrollados) urgidos de instituciones educativas –desde las que atienden a párvulos, hasta el posgrado– adaptables a una batalla campal por conservar el *status* económico. En México, la clave de las competencias, de la que depende toda una corriente educativa de principios del siglo XXI, la encontramos aplicada a imagen y semejanza de esos países. ¿Con qué objetivo? Y debemos dejar especificada lo más claramente posible esta pregunta: ¿cuáles son las razones, los argumentos, para sostener que, justo, es el modelo educativo indispensable para México? ¿Cuál es el fundamento de la conexión entre el modelo y la realidad mexicana para apelar, como se apela, a la pertinencia total de aquél para transformar positivamente ésta?

Estamos siendo conminados por un dictamen global: o producimos y nos transformamos en competentes, o perecemos. Entonces, deberemos producir y negociar exitosamente, si deseamos continuar habitando el mundo de los vivos. Sin embargo, como sostiene Aupetit, el entorno global –que contiene la promesa de bienestar para sus agremiados– no precisa en cuánto tiempo y cuánto sufrimiento deberemos soportar antes del triunfo. Mientras tanto, la unidad social se resquebraja entre la violencia y "el crepúsculo del deber". Inclusive, y esto es una realidad latente, el cumplimiento de la promesa puede no llegar nunca.

Otra consecuencia más desagradable podría ser que, de proseguir por los derroteros de una educación basada en competencias, ahondáramos la subordinación a la potencia del norte y similares (puesto que el dominio abrumador sobre nuestra deuda externa, el control del intercambio de bienes a su favor, la inversión dominante en sectores vitales de nuestra economía, las barreras proteccionistas, etc., señalarían el límite de desarrollo que pudiéramos alcanzar.) Como ninguna de las alternativas resulta segura, necesitamos cuestionar el modelo de las *competencias*, confrontándolo con nuestros reales alcances, pues en sí mismo dicho modelo no contiene garantía de infalibilidad. Siendo de lo más optimistas, aseveraríamos: el esquema dará resultado; sólo que, para no ser optimistas ingenuos, requeriríamos discernir en qué sentido podría dar resultado y por qué. Sobre todo, debido a que otras corrientes pedagógicas similares (conductismo, cognoscitivismo, constructivismo) han sido experimentadas a lo largo de décadas[23] y, pese a todo, nuestra

[23] Angel Díaz Barriga señala un alud de paradigmas considerados "innovaciones" en su momento y sustituidos por razones de política sexenal; admitidos incluso por ser lo último en tecnología educativa; pero abandonados sin mediar reflexión sobre sus aportaciones o defectos. Dice D. Barriga: "Solo basta recordar el énfasis que en distintos momentos han tenido diversas propuestas muy en boga durante los años setenta: el currículo modular o por de áreas de conocimiento, de la dinámica de grupos, la programación curricular por objetivos, la organización de la educación superior por modelos departamentales. O bien, aquellos que se iniciaron en los años noventa como el empleo en las si-

educación se ha mantenido –según frase de Guevara Niebla– en la "catástrofe silenciosa".

Factores de retroceso en el desarrollo educativo, los ha apuntado con agudeza Pablo Latapí haciendo alusión –entre otros– a la profundización de la pobreza ("bajos niveles de nutrición, deterioro del clima familiar, incapacidad de los padres para apoyar el trabajo escolar de sus hijos, presiones económicas sobre los maestros, etc."[24]); la carencia de empleos "productivos y adecuadamente remunerados": el sistema educativo podrá formar, si acaso, egresados laboralmente bien calificados, pero sin recepción, pues, en primer lugar, escasean lugares en la planta productiva; y en segundo, prevalecen los bajos salarios. Elementos que, en lugar de estimular el ingreso a los niveles

tuaciones de enseñanza de enfoques constructivistas, el currículo flexible, la noción de aprendizaje colaborativo —que le concede un nuevo nombre al trabajo grupal—, la enseñanza situada, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, el empleo de simuladores en la enseñanza. No perdamos de vista que algunos de estos enfoques, que incluso se pueden considerar como elementos vertebrales de algunas propuestas de la política educativa, en ocasiones entraron en contradicción con otras propuestas como el establecimiento de diversos exámenes masivos —técnicamente llamados a gran escala— los cuales tienden a centrarse en procesos de recuerdo y manejo de la información. Un elemento que caracteriza las propuestas que se impulsan en la primera década del nuevo siglo es el denominado enfoque por competencias… Cf. Ángel Díaz Barriga. "El enfoque de competencias en educación", en *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, No. 111, 2006, p. 10

[24] *Vid.* Latapí, Pablo. *La SEP por dentro*, México, FCE, 2006, p. 62

escolares correspondientes, incitan al efecto contrario.

Por otra parte, nuestra educación vive una “situación de mediocridad y penuria” en razón de la depresión en el gasto social; cada año se canalizan recursos ingentes a las distintas categorías de la deuda nacional, y los aumentos al gasto educativo, cuando los hay, se absorben prácticamente en el pago de salarios. Esto lo tendremos a la vuelta de la esquina por varios años más. Existen mayúsculos y numerosos contrastes que necesitamos sacar a flote para darle el lugar que merecería la adopción de las competencias en la educación (mexicana); pero apenas y nos ha interesado investigarlo. Deberíamos hacerlo en beneficio nuestro.

Un ejemplo

Hablaré ya de una concepción del ambiente escolar, favorable al aprendizaje de las competencias. Para tal fin, enfocaré el grupo escolar como núcleo donde el estudiante resulta observado, interpelado, evaluado.

Un problema inmediato se relaciona con el significado de *grupo escolar* (pues entender el concepto, resulta ambiguo). Aparentemente no habría mayor dificultad en asumir lo que, sin excepción, todos los maestros experimentamos durante nuestra *labor grupal*; pero la connotación de `grupo´ depende complejamente de las “actividades programadas”, “la orientación de las lecturas” y las finalidades perseguidas, encaminadas hacia la

valoración del sujeto y de su mundo exterior. Según Gurtuitch[25], rasgo esencial del *grupo* es la "unidad colectiva con un objetivo común".

No lo reconocemos (al grupo) sólo por un conglomerado de personas inatingentes; lo reconocemos debido a la búsqueda de realización de metas. Podrían ser éstas compartir valores, códigos o comportamientos (acordados en el grupo mismo). O podría darse el caso de haberse implementado un "objetivo común" externo mediante coerción implícita o explícita: esto lo observamos usualmente en la escuela; el estudiantado, sin ser partícipe, recibe el contenido y los objetivos a cumplir.

Otro autor, Bernard, habla de una clasificación: inicia en los grupos primarios que son permanentes y "se organizan sobre bases racionales claras"[26]; y termina en los grupos secundarios, entendidos por ser "menos permanentes y organizados sobre bases irracionales".

[25] Citado en *Taller: Dinámica de grupos. I: La dinámica de grupos en el aprendizaje escolar*, México, Colegio de Bachilleres-CAFP, julio de 2008, p. 11. La información inmediatamente vertida sobre autores e ideas, la extraigo de este documento típico: lo de "típico", se refiere a una interpretación de la educación sustentada en la psicología experimental, un derredor idealizado (limpieza, artefactos didácticos idóneos, cordialidad extrema, grupos de trabajo pequeños, etc.) y una capacidad especial para descubrir y anular las interferencias adversas al aprendizaje; igualmente lo de "típico" es conexo a un planteamiento administrativo cuya estructura tiene el control de los factores intervinientes en la educación.
[26] *Ibid.*, p. 13

La mención –en el casillero inicial– a un sustrato racional, sugiere conjuntos (grupos) articulados, p. ej., los empresariales, que requieren la distribución organizada del trabajo. Otros ejemplos: un laboratorio científico, una agencia técnica (NASA, CONACYT, etc.), oficinas virtuales que prestan servicios públicos, etc.

Aquellos grupos desorganizados e irracionales –en el casillero final–, transcurrirían sin modelo que fundamentara su actuar y, sugiere Bernard, se reunirían confusamente.

¿En cuál de los compartimientos anteriores deberemos ubicar a los alumnos? Tendrían que clasificarse dentro del esquema racional; pero –añado– bajo control enajenado; es decir, las metas y vigilancia de su cumplimiento, las esbozarían expertos y se trasplantarían a los recipientarios.[27]

Complementando con ideas de un autor más, Bauleo, desde el principio –en los grupos racionales– se deberán "encuadrar" las tareas, "establecer objetivos claros, la metodología de trabajo, la forma de organización para las diversas actividades, el tipo de evaluación" y, en general, "todos aquellos elementos importantes para que los participantes estén al tanto de las normas que regirán al grupo y sepan cuál es el tipo de comportamiento aceptado y cuál no".

Sin desearlo quizá, parece describirse una reunión directiva atendiendo al "encuadre" de los

[27] Léanse particularmente los extractos dedicados a Pichon Riviére, Bauleo y J. Fernández en *Taller: dinámica de grupos…*, lectura citada, pp. 21-25; y particularmente el planteamiento de A. L. M. Gómez, p. 28 y ss.

empleados, en lugar de una cita con estudiantes; ambos fenómenos –la junta oficinesca y la grupal escolarizada–, ¿se considerarán coextensivos?

A. L. M. Gómez agrega más acerca de los grupos racionales: la pretensión es "que cada participante asuma funciones o roles diferentes dentro del grupo, de acuerdo a su propia personalidad y con ello favorecer alcanzar los objetivos del grupo". No se dice, por cierto, cuáles serían los "objetivos del grupo" en el aula, aun cuando pudiera entenderse que inclinarían hacia el conocimiento reflejado en la práctica, puesto que, de no ser así, se carecería de elementos comparativos para la evaluación.

Cotejando por cuenta nuestra a los grupos articulados racionalmente, en "Calidad de servicio: modelo de relación con el cliente"[28], se alude a estrategias que deberán diseñarse con un objetivo: conservar a los clientes. El autor usa un lenguaje propio de la *estrategia mercantil*; pero sorprende la similitud con el lenguaje "educativo". Rafael A., autor del artículo, sostiene: "la calidad debe ser una responsabilidad de todos los miembros de la organización y se logra respondiendo a especificaciones…"; el desarrollo "y aplicación de la estrategia relacional [entre quienes otorgan y quienes reciben un servicio]…requiere de un plan detallado que especifique objetivos, acciones, responsabilidades, recursos y un sistema de evaluación y control"; "el modelo de relaciones se basa en una serie de principios

[28] *El Financiero*, jueves 17 de julio de 2008, p. 8A.

que tratan de establecer una relación de confianza y mutuamente beneficiosa".

¿Será la misma idea, "asumir roles" en el aula, que la de sostener tareas específicas en bien de una organización mercantil? O cuando se apunta en el artículo periodístico una necesaria iniciativa de marcar objetivos y sistemas de evaluación y control, ¿se coincide con Bauleo en poner bajo coordenadas precisas las tareas a realizar en el aula, y diseñar la necesaria evaluación? Quizá haya una equivalencia abierta entre una y otra terminología, quizá la haya disfrazada; pero la variación parece ser de forma y no de fondo.

Si ambos fenómenos quisieran hacerse intercambiables, se caería en la confusión de la que venimos hablando (entre organización comercial y escolar); pues de ninguna manera esta última es igual a la primera –si bien lo educativo abarca la formación para el trabajo, también deberá incidir en una formación de la voluntad más integral y humanista.

Pese a todo, surgen inconvenientes naturales en la aplicación de una educación tipo gerencial.

Los estudiantes normalmente se reúnen en salones de clase: ellos inquieren en cuál se adentrarán y estarán allí junto a otros compañeros colocados al azar, puesto que todos, indistintamente, no eligieron, sino resultaron elegidos para conformar un corrillo. Por tanto, en conformidad con Bernard, serían "semiclubes, reuniones", pues han coincidido pero no existe conjunción precisa de

intereses (éticos, políticos, educativos) asumidos voluntaria y conscientemente.

Estos “grupos” se distinguen por ser multiculturales; cada uno es mosaico de subjetividades bajo influjo diverso, familiar, escolar, regional (proceden de distintas colonias, urbanizadas o no).

Concluido su ciclo escolar, se disgregarán. Por ello, como colectividad, guardan el rasgo de la contingencia y disponen de unos cuantos meses para construir experiencias espontáneas o inducidas.

Atendiendo a rasgos culturales específicos, según encuesta de la SEP[29], en el bachillerato público, más del “40% de los jóvenes reportan que sus compañeros asisten armados a los planteles” y para el 60%, conseguir droga es “fácil o muy fácil”. Otra estadística señala que 25 por ciento de alumnos y alumnas ha padecido agresión física en el noviazgo; además el 63 por ciento declara la existencia de pandillas (no aclara la encuesta si dentro de la escuela, fuera de ella, o ambas cosas). También arroja cifras preocupantes la situación familiar.

En esta primera Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia, se sostiene que la problemática detectada se vuelve cada día más aguda, e incluye un fenómeno de depresión adolescente constante y sistemático.[30]

[29] Karina Avilés. “Pandillas, armas y drogas asuelan bachilleratos públicos en México”, *La Jornada*, martes 15 de julio de 2008, p. 36

[30] Misma autora. “Afecta la depresión a 54.6% de los estudiantes de bachillerato”, *La Jornada*, martes 22 de julio de 2008, p. 39

Junto a los alumnos jóvenes que no han consumido droga ni padecido agresiones, están los que sí las han experimentado. Se forman grupos, en consecuencia, donde conviven y se mezclan intereses plurales. Recordemos que la mayor parte de los colegios juveniles están enclavados en zonas marginales. ¿Qué actitud deberá tomar el profesor-facilitador ante este panorama? ¿Cómo hará fructificar un programa de instrucciones homogéneas, basado en competencias?

Factor digno de mencionarse, es la fugacidad de la convivencia experimentada por el profesor. Si atiende varios conglomerados (v. gr., en cinco horas de trabajo puede presentarse ante cinco "grupos" de 30 a 35 estudiantes), en cada uno, ¿podrá identificarse formando parte de las expectativas para conducir a buen puerto el aprendizaje de las "competencias"?

Dicho de otra manera, cada uno de los conjuntos estudiantiles X o Y, donde X o Y es algún número de grupo, constituye una reunión pasajera e irrepetible: ¿cómo asumir la convivencia y los objetivos académicos en el interior de una pluralidad cultural, atendida al vuelo dentro de una multiplicidad de grupos?

Si la respuesta es: haciendo tabla rasa de lo peculiar de cada grupo e imponiendo metas en abstracto, entonces estaríamos colocando un obstáculo a la educación: omitir el contexto de los estudiantes reunidos en X o Y grupos; e ignorar que dicho contexto puede no ser compatible con las finalidades perseguidas en la formalidad educativa. Ni siquiera sabremos nada de la com-

patibilidad de ambos factores (el contexto y los objetivos programáticos del modelo pedagógico basado en competencias), pues esta vinculación normalmente no se analiza –al revés: se da por sentada una conjunción armónica.

De acuerdo con Klinegerg, la dinámica grupal (en prosecución del conocimiento) depende "de la naturaleza de los grupos y de la interacción dentro de los grupos"[31]; luego entonces, puesto que los escolares no estarían racionalmente organizados como los empresariales, la interacción de los participantes (incluyendo al profesor) es diferente; se conjuntan los estudiantes, como hemos descrito, bajo una expectativa alimentada por el corto plazo, por el constante fluir de prácticas cognoscitivas; por el simultáneo acercamiento a maestros diferentes, cada uno aportando su versión del hecho educativo.

Si consideráramos al profesor como una especie de gerente, que hace caso omiso del mosaico cultural, sometiendo a los alumnos a rutinas preestablecidas con objeto de propiciar competencias, lo que prevalecerá tendrá que ver más con un *modelo* de trabajo ajeno a la realidad cultural de mentores y aprendices: se dará el caso, según lo descrito, de privilegiar el "modelo", no la multiplicidad de intereses, y de colisionar aquél con ésta.

Soslayar esta probabilidad de inadecuación, determinará separar a los jóvenes de lo pretendido en el currículum, cuyos objetivos podrían

[31] *Ib.*, p. 14

no ser los del alumno (pues su forma de ver el mundo tendría matices muy distintos y apremiantes). Por eso, en cuanto fuera posible, habría que acercar lo modélico con la cultura estudiantil, si así pudiera hacerse.

Detengámonos ahora en otra reiteración: mucho se insiste en la noción de "objetivo".

R. G. Zavala, pero no sólo este autor, lo coloca en primer lugar: nada puede avanzarse sin objetivos. De tal manera, el profesor, antes que nada “debe considerar para seleccionar una técnica…el objetivo que se pretende lograr.”[32]

Frecuentemente, cuando se habla del objetivo principal: el aprendizaje de las competencias, se quiere hacer creer que esto es claro (o podría serlo); estudiantes, profesores, la institución escolar, podrían adquirir idéntico punto de vista sobre el tema de las competencias y su aprendizaje. Dicha suposición, sin embargo, sólo está en el ideal racionalista, ¿un adolescente, por ejemplo, entiende el objetivo de aprender las competencias disciplinares? Inverosímil, considerando el desconocimiento que guarda del currículum y la naturaleza del “aprendizaje”, pues ni los ha analizado ni frecuentemente se ha interesado en ellos. Incluso, si los entendiera, podría ir en contra. También sucede con los profesores, cuyos antecedentes profesionales suelen dificultar una toma de posición respecto del modelo basado en competencias.

Además, ha surgido el problema de una sobredosis de definiciones, lo que obstaculiza aún

[32] *Ib.*, p. 33

más la comprensión del modelo. Esto puede conducir a una situación caótica que arroje significados diversos, o a supeditarse a la versión de los "expertos" en la jerarquía educativa.

Sintetizando: los "grupos primarios" de Bernard, racionales, armónicos, con objetivos comunes y asumidos voluntariamente, no los encontraríamos en el colegio. Más bien, hallamos los "grupos secundarios", casuales, fugaces y con objetivos extrínsecos; grupos en cuyo bienestar no estaría incidiendo la educación (quizás pueda comprobarse observando la cantidad de reprobados, el abandono de los estudios, la apatía y el desaire hacia muchos maestros; o la obediencia ciega al autoritarismo del currículum).

Ahora bien, mientras no haya una corrección en el enfoque teórico-práctico, mientras no se establezca una dialéctica fructífera entre el modelo *a priori* de las competencias y las estructuras de hecho vividas por los estudiantes –mayoritariamente en la marginación social e intelectual–, la explicación de la dinámica grupal para la obtención de “competencias”, tendrá una equivocación seria: seguir ensalzando el paradigma sin un sustento cultural y social.

En estas condiciones, diseñar “técnicas” para dinamizar la enseñanza basada en competencias, podría redundar en un problema educativo ancestral: la simulación, esto es, adoptar la postura de haber entendido el fenómeno, mientras éste nos hace manifiesta nuestra incapacidad de transformación educativa y social.

¿Para qué las competencias?

¿A qué finalidad responde una educación por competencias? Cuestión fundamental si se toman en cuenta los recursos monumentales dedicados a la organización de una política de Estado, la que suponemos, conducirá a mejores niveles de vida intelectual y material. El titular de la Subsecretaría de Educación Media Superior, Dr. Miguel Székely Pardo, da pauta para comprender el objetivo ya mencionado: integrarnos al mercado global. Hablando de la aplicación de la Reforma entre adolescentes del bachillerato, sostiene: "…si se le quiere dar al bachillerato el sentido estratégico que tiene, que debe tener y necesita México por estar en una economía global en el siglo XXI, se tiene que hacer una transformación a fondo, se tiene que recuperar el sentido original de ser un propulsor de desarrollo, tanto económico como social, y no sólo de ser un escalón intermedio para ir a la Universidad. Por eso, más bien la gran pregunta era cómo podemos crear (esa es la ventaja no de cambiar sino de crear) ese eslabón educativo que le permita a México dar un salto cualitativo, como lo han hecho países como India y China…"[33]

Si estamos integrados a una "economía global del siglo XXI", es por decreto: los tratados de libre comercio firmados con la Unión Europea,

[33] Gilberto Guevara Niebla, Jorge Medina Viedas. "Bachillerato, una reforma perentoria (entrevista con Miguel Székely, subsecretario de Educación Media superior)" en *Educación 2001*, México, No. 155, abril de 2008, pp. 7-17

Estados Unidos, Canadá, Japón, Chile, y países de otras latitudes, así lo confirman. ¿Situación desventajosa para México (nación de una cultura peculiar no considerada en los análisis de viabilidad económica global)? Sostenemos altos índices de corrupción y violencia, desigualdad y falta de respeto a los derechos humanos; emigración, desempleo y deuda externa. Nada de eso se considera para situarnos con posibilidades globalizadoras "como India y China".

Insistamos en algunos ejemplos que nos interesan sobremanera. Sergio Zermeño, destacado sociólogo mexicano, nos ha ilustrado sobre los pilares económicos de México: la industria maquiladora (en efecto, somos un país maquilador), la del petróleo, el turismo y las remesas. Salvo las divisas remitidas desde Estados Unidos por los emigrantes, el resto –con algunas excepciones– depende de la inversión extranjera, automotriz, farmacéutica, electrónica, alimentaria, de construcción aeronáutica, y otras.[34]

Hemos sobreexplotado el petróleo y estamos sin recursos para construir refinerías nuevas. En 2009 van a perderse más de 150 000 empleos en la industria maquiladora donde, por cierto, lo ensamblado se exporta en 80 o 90 por ciento al

[34] Consúltese el trabajo de Zermeño, Sergio. *La desmodernidad mexicana*. México, ed. Oceano, 2005; c. también, Josu Landa y Carmen Carrión (coords.) *Diálogos para la reforma de la UNAM. Sergio Zermeño*. México, FFyL-UNAM, 1999. No. 4

mercado estadounidense[35]; igualmente, en este año, nuestro país cerrará "con un decrecimiento de 2.0%", el desempeño más insatisfactorio de América Latina.[36]

Respecto a la industria turística, lo sustancial lo detentan cadenas españolas y norteamericanas: además, el tipo de mano de obra mexicana que requieren no es la de gestores internacionales, ingeniería especializada en construcción hotelera o expertos financieros. Las patentes, lo sabemos, las traen diseñadas.

El Dr. Miguel Székely, expresaba respecto a unificar los programas de estudio en un bachillerato único: "hay que superar la dispersión de programas…con una orientación y un objetivo distinto al que se necesita. Una cosa que sucede, por ejemplo con el sector turismo en ciudades como Chetumal en Quintana Roo…es que cuando volteamos a ver la oferta de educación lo que advertimos es que se daban clases de costura –cosa que no está mal, es muy loable–, pero se gastan grandes cantidades de dinero, cuando no se cuenta con meseros, cocineros, empleados de hoteles…Ahí lo que se tiene que hacer es ver cómo

[35] "Recesión económica golpea a la industria maquiladora", *El financiero*, México, 21 de enero de 2009, p. 12

[36] "México cerrará el año con un decrecimiento de 2.0%: Cepal", *El Financiero*, 2 de abril de 2009, p. 13. Este dato se quedó muy atrás, pues el mismo periódico asentó que al término del año 2009, la depresión económica alcanzaría el 8%, lo cual, en efecto, se cumplió, dando lugar a una recesión profunda en el país. L. Ivette Saldaña. "Hasta 2012, la recuperación económica de México: OCDE": *El financiero*, viernes 20 de noviembre de 2009, p. 14

reorientar la oferta educativa para que sea un motor de crecimiento y generar recursos humanos que sirvan al desarrollo del turismo."[37]

Se refiere a modificar el bachillerato (colocándole el cimiento de las competencias) para ofertar capacidades semiprofesionales de acuerdo a la región geográfica e industrial. Si el logro apreciado y buscado mediante la educación consiste –acorde con lo sugerido por el Subsecretario– en funcionar todos como "propulsores del desarrollo" y "dar un salto cualitativo" que permita asemejarnos a los países emergentes más dinámicos, tal logro se quedará en la abstracción y el imaginario de quienes diseñaron la respuesta educativa, ya que no se toma en cuenta el marco histórico de depresión económica y cultural que los mexicanos venimos arrastrando a lo largo de décadas (¿o siglos?). En los discursos sobre la Reforma, no se reflexiona ni menos se debate cómo un modelo educativo, emanado de organismos internacionales predominantes, va a sacarnos del atolladero, es decir, de la dependencia, la pérdida de soberanía y la deshumanización. ¿Por qué la educación por competencias es la adecuada para solucionar nuestros problemas?

No se trata, como decíamos, de descartarla *a priori*; pero tampoco de descartar *a priori* una historia de colonización y de tradición cultural a la que se pretende beneficiar, ¡ignorándola!

[37] Gilberto Guevara Niebla, Jorge Medina Viedas. "Bachillerato, una reforma perentoria (entrevista con Miguel Székely, subsecretario de Educación Media superior)", art. Citado, p.14

De seguir por ese camino, embozando el entorno, aún cuando se actúe de buena fe, los alcances soñados (entrar con el pie derecho a la globalización, conformar una construcción civilizada de la ciudadanía, mostrarnos al mundo como flamante sociedad del conocimiento) se tirarán por la borda, ya que el modelo de las competencias no es automático: ¿basta echarlo a andar? Lo mejor sería adaptarlo según nos lo permitieran nuestras condiciones históricas, geográficas y culturales (muy distintas, ciertamente, a las de China, Corea o India). Pero, ¿cuáles son estas condiciones? ¿Cuáles márgenes nos dejan para la adaptación?[38]

[38] Respecto a dotar de los medios técnicos y las competencias, invirtiendo y favoreciendo una acción de calidad, pero no observar cambios en la realidad, mencionemos la anécdota siguiente. Una nota del 18 de junio de 2009, alude a la declaración aparentemente insólita de un alto jefe de la Policía Federal: “se hace lo que se puede…con nuestro máximo esfuerzo, con nuestras técnicas, con nuestra voluntad…” para la erradicación del delito. Resultó difícil creerle, pues la PF había recibido incrementos enormes en su presupuesto; habría podido adquirir equipos sofisticados (¿laboratorios criminalísticos, equipo de intervención de llamadas, de vigilancia informática?); pero, con todo, “se hace lo que se puede”. Es decir, la técnica necesaria y el adiestramiento de personal habrían estado al alcance de la mano; sin embargo, no constituyeron ingredientes para dar la solución. Los legisladores mexicanos lamentaron el acontecimiento y lo catalogaron –al jefe de la PF– como “derrotista” “ineficiente” “fallido”, ya que, se desprende, deben bastar el dinero, la innovación tecnológica y sujetos competentes para alcanzar el éxito. No consideraron ni el entorno cultural ni la tradición como causas fundamentales. (Esta cuestión, la del vínculo entre la técnica y el carácter

O bien el modelo por competencias, aplicado a nuestra realidad, la está ignorando sin proponérselo. O bien, como asienta Lorenzo Meyer, la élite mexicana en el poder ya no considera indispensable la defensa de lo propio y ha desechado –por anacrónico y estorboso– el nacionalismo formulado en México "desde el siglo XIX", considerándolo un valor suprimible para poder realizar el país que han prometido ("un país –acota Meyer– muy moderno, integrado al mercado mundial y a la globalización. Y según esa elite, estos fantasmas del pasado, como tener el control directo del petróleo, no ayudan, son adherencias históricas que ya debieron de haberse quitado."[39])

Junto a "lastres" nacionalistas como la propiedad estatal de los recursos naturales, estaría una educación defensora de cauces que respetaran nuestra historia, en tanto condición suficiente para progresar, aun cuando hiciera falta la condición necesaria del acaecer universal en la comprensión de nuestra identidad.

El que llevemos casi treinta años esperando la concreción de un país global; y muy al con-

del mexicano, la han tratado pensadores como José Vasconcelos y Leopoldo Zea.). Cf. Gustavo Castillo García. "La policía Federal hace lo que puede contra el crimen organizado: general Cruz López", *La Jornada*, jueves 18 de junio de 2009, p. 7; y también Enrique Méndez y Roberto Garduño. "Lamentan diputados el "derrotismo" del jefe de la Fuerzas Federales de Apoyo", *La Jornada*, viernes 19 de junio de 2009, p. 6

[39] Roberto González Amador. "La dependencia ha llevado al país para abajo en desarrollo" (entrevista a Lorenzo Meyer), *La Jornada*, jueves 28 de mayo de 2009, p 29

trario, estemos viendo el alejamiento del perfil ofrecido, demostraría un "error de cálculo", cuyo trazo incluye la omisión del diálogo con lo peculiar nuestro.

El mismo Dr. Székely sostuvo que la idea de una educación por competencias se elaboró teniendo la capacidad "de aprender tanto de lo que se ha hecho históricamente aquí, como de lo que han hecho otros países" [40]; pero lo que se deja ver en el lenguaje oficial hablado y escrito es, precisamente, una ausencia de la tradición vernácula como lección vital y antecedente insoslayable de interlocución.

¿Trabajamos para un contexto ajeno?

De acuerdo a lo expuesto, se estaría privilegiando y atendiendo al modelo, desentendiéndose de las necesidades y posibilidades de Méxi-

[40] Judith Amador Tello y José Gil Olmos. "Enerva el decreto antifilosófico de la SEP", *Proceso*, No. 1695, 26 de abril de 2009, p. 63. El Secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, también, en un arrebato momentáneo "dijo que hablar del México de hoy no sólo es referirse a quienes somos ahora, sino hacia dónde vamos como nación y detenernos para revisar nuestras múltiples herencias culturales, porque ahí están las raíces de lo que somos y podemos ser." Cf. "Pese al inminente recorte, la SEP insiste en que Calderón apoya a las escuelas", *La Jornada*, lunes 26 de octubre de 2009, p. 40. Lo dijo en una ceremonia oficial presentando *El universo maya*, proyección realizada para destacar los aportes de este pueblo a la "astronomía universal"; pero, al margen del lucimiento político, la consulta de nuestro pasado dándole sentido al presente y al futuro de la Nación, se halla descartada.

co –ancestralmente identificable por sus contrastes étnicos, geográficos y culturales; país, de una marcada lucha política en busca de la democracia (lesionada en los últimos tiempos por fraudes, corrupción e injerencia del empresariado y los mass media).

En la reforma de la educación que viene operando en nuestro país desde 1994, a raíz del Tratado de Libre Comercio con América del Norte, se han delineado criterios radicalmente proclives a la competitividad. Mencionar la integración al bloque de Norteamérica tiene pertinencia para la educación, debido a las medidas de certificación exigidas en el Tratado, aplicables a profesiones e instituciones y planteadas sobre bases asociadas a la escuela anglosajona.

El hecho de aceptar sin mucho reparo la guía de la potencia del norte, lo muestra Didrikson ejemplificando el caso de la educación superior, amurallada dentro de los límites del TLCAN. "Por cada profesor en México –define– hay ocho en Estados Unidos; esta diferencia se acentúa en el posgrado: de poco más de 8 mil que existen en México, en Estados unidos hay más de 300 mil"[41]

La mayoría de profesionistas mexicanos, incluso con estudios de posgrado, se ubican en trabajos administrativos donde perciben ingresos como empleados: en el sector salud, educación, turismo o la producción de alimentos.

[41] Axel Didriksson Takayanagui. "Educación superior, mercado de trabajo e integración del Merconorte: el caso de México" en *Perfiles Educativos*, México, UNAM-CESU, Vol. XIX, Nos. 76/77, 1997, p. 65

México tiene trece ingenieros por cada diez mil habitantes y se requerirían –de acuerdo con Didriksson– entre 100 y 200 para un posible desarrollo sostenido; además, este número de egresados en ingeniería, si pudiera alcanzarse, debería tener acomodo en la planta productiva, es decir, debería engrosar la PEA (población económicamente activa); pero en las condiciones de desempleo experimentadas en el país, ello resulta inaplicable.

Incluso siendo optimistas, y dejando de lado que la formación de los trece ingenieros no cumple las exigencias tecnológicas y de innovación globales, supongamos una respuesta afirmativa: sí las cumple. Sobrevendrían entonces dos factores (por un lado, estaríamos sin una infraestructura dedicada a la investigación y aplicación del conocimiento ingenieril) y, por otro lado, cerca del 70% de los profesionistas mexicanos se concentra en la comodidad de los focos urbanos, desentendiéndose –y estos virtuales ingenieros "innovadores" también se desentenderían– de extensas regiones con pobreza endémica. Por tanto, la inequidad se mantendría y ahondaría, incluso si lográramos la cantidad necesaria de ingenieros.

La escasez de profesionistas idóneos, la dispersión de los existentes en funciones administrativas y la carencia de infraestructura, hace imposible abarcar *in extenso* un mercado de trabajo soportado en "consultorías, intercambio comercial internacional, informática, investigación y

desarrollo, generación de innovaciones e ingenierías…"[42]

Finalmente, pues la comparación importa mucho para continuar la reflexión, México gasta 37 mil pesos anuales por estudiante (mientras el promedio de la OCDE es de 117 mil).

El monto dedicado a la educación en EU, superaba en 1997 sesenta veces al del vecino del sur y, en esta diferencia, radica que el salario base promedio de un profesor universitario sea de 47 mil y 9 mil dólares dólares anuales, respectivamente.[43]

Pese a las evidencias, se enganchó al país en una política de acreditación y certificación de competencias que tiene vigencia en los Estados Unidos; pero no "opera en el mercado laboral mexicano", ni por cultura, ni por desarrollo tecnológico, ni por ingreso económico. La participación en el mercado internacional requiere de una mente empresarial beligerante, ¿nosotros, cómo la vamos a adquirir?

Insistiremos mucho en el fenómeno de recepción de un modelo ideado y operado en países económicamente privilegiados. Se habla de la urgente necesidad de ser competitivos, aceptémoslo, pero los introductores de las competencias en educación nos deben una explicación de su perspectiva halagüeña, que desaira lo estructural de la sociedad mexicana.

[42] *Ibid.*
[43] *Ib.*, p. 69

Sin zanjar diferencias, pues, al gobierno se le ha exigido ceñirse a estándares de certificación y evaluación de competencias vigentes en Canadá y Estados Unidos: la modernización de la cultura laboral, empresarial y educativa, en realidad se ha entendido como imitación de aquel modelo "civilizador". Sin embargo, utilizando el ejemplo pertinente de las universidades mexicanas –remata Didriksson– éstas "no parecen estar bien preparadas para lograr los cambios que se requieren, al ritmo y vigor necesarios", acotados en el universo de las competencias. Por ello, y en general, hace "falta mayor comprensión de las diferencias. Esto permitiría que nuestro futuro común se hiciera más cercano y no tan distante como lo es ahora con tantos y tan menudos convenios."[44]

La mención a una "mayor comprensión de las diferencias" debe entenderse como ser distintos y aprender del otro respetando nuestro contraste en el grado en que pudiera estarse manifestando; y no como hasta ahora se ha venido entendiendo: ser igual al otro, sin importar ser diferentes.

Una educación formadora de ciudadanos planetarios tiene lugar; pero a menudo se olvidan las relaciones interregionales y sus efectos en la identidad de los países actuantes. Particularmente se ha pretendido olvidar la dependencia que México ha vivido con respecto a Europa y Estados Unidos (recuérdese la sistemática política del "traspatio").

[44] *Ib*., p. 70

La educación también debería crear valores de preservación frente al *clash of cultures*; de otra manera estaremos sin la prudencia necesaria para frenar una desigual integración a la economía mundial y al bloque trinacional de América del Norte[45]: el desbalance cultural igualmente ha incidido en los vínculos con la Unión Europea y su concepto de reconstituir lo educativo, supeditándolo a los negocios.

¡Estamos obligados a ser capaces de competir! Pero no sólo nos hemos comprometido con el TLCAN, sino también con el Plan Bolonia (quizás una versión más refinada para subsumir la escuela al afán de ganar y conservar clientes.[46]) Las autoridades de la SEP han recurrido a la UNED[47] Madrid, institución de prestigio internacional que provee de una gestión para la educación superior a distancia. En septiembre de 2009, asesorada por la UNED, entró en funcionamiento la Universidad Nacional de Educación a Distancia de México, que –bajo la égida estatal– forma parte de un planteamiento con miras a reducir el efecto por déficit de instituciones presen-

[45]Cf. Sylvie Didou Aupetit. "Sistema de educación superior e identidad cultural ante la globalización" en en *Perfiles Educativos*, México, UNAM-CESU, Vol. XIX, Nos. 76/77, 1997, pp. 71-77

[46] Véase el comentario crítico de Marcos Roitman Rosenmann. "La respuesta universitaria al Plan Bolonia", *La Jornada*, domingo 29 de marzo del 2009, p. 26

[47] Universidad Nacional de Educación a Distancia, acoplada totalmente a los lineamientos del Plan Bolonia.

ciales terciarias.[48] De esta experiencia inicial seguramente tomarán nota y resultarán influidas otras universidades mexicanas.[49]

Sin aquello que he denominado "una justificación" de por qué el paradigma propuesto (de las competencias) es el mejor de los modelos posibles para dejar atrás el atraso moral y material, seguiremos sin hallar el hilo de Ariadna que permita encontrarnos a nosotros mismos, de cara a los esquemas dominantes; seguiremos trabajando inclinados hacia soportes económicos y culturales foráneos, y nuestra educación no se exceptúa.

Pues, sin lugar a dudas, en el horizonte mercantilista y cultural de países hegemónicos del TLCAN o la OCDE[50], prevalece organizar a

[48]Nurit Martínez. "Universidad a distancia comenzará en septiembre: SEP. Buscarán atender a los cerca de 25 mil estudiantes que intentaron ingresar a la UNAM, UAM e IPN y no lo consiguieron", *El Universal*, lunes 23 de febrero de 2009. Un dato más impresionante, es que esta Universidad no ofrecerá ninguna carrera humanística: ni historia, ni filosofía, ni pedagogía, ni artes, etc.

[49] Igualmente comenzarán a funcionar dos programas más a nivel nacional: Sistema Nacional de Educación a Distancia, coordinado por SEP y ANUIES; y el Consorcio del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), orquestado por la UNAM e integrador de 37 universidades. Ambos proyectos buscarán darle cauce a la demanda insatisfecha de ingreso a licenciatura.

[50] La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, cuyo antecedente inmediato es la Comunidad Económica Europea, tiene el objetivo de liberalizar el comercio mundial favoreciendo cambios en cualquier nivel: cultural, educativo, sanitario, etc. A ella pertenecen países como Estados Unidos, Canadá y Francia. México se incorporó en 1994 y se ha convertido en el miembro con mayor

modo el sistema de intercambio mundial. ¿Por qué en México hay una tendencia a subordinarse? Aparte de estar comprometidos, debido a ocupar un renglón en la nomenclatura tanto del TLCAN como de la OCDE, ¿en qué consiste esta tendencia a no voltear hacia la circunstancia propia –por desagradable que pueda ser– y armar opciones frente a un lenguaje disímbolo, poderoso e influyente?

En las mejores escuelas del mundo se estarían adaptando, tecnología educativa avanzada, bibliotecas con acervos digitalizados; habría estudiantes con derecho a utilizar comedores, transportación y becas apropiadas.

Nuestro país proyecta una realidad distinta: sin aludir a otro nivel, el de la educación básica con 25 millones de alumnos, funciona utilizando planteles carentes del total de condiciones mínimas de habitabilidad y seguridad. Ochenta por ciento no cumple con la norma vigente: los baños no sirven, las lámparas están fundidas, la temperatura es de hasta 40 grados o lo contrario en invierno, etc. Ello lo hizo público Eduardo Bravo Esqueda (director del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa –Inifed–); y a un día de haberlo exhibido, se le despidió de la SEP.

La precariedad en los inmuebles se debe a la falta de dinero y a la negligencia de autoridades; los pocos recursos destinados o no se aplican o se entregan mermados. Agréguese la carencia

atraso en su sistema educativo, conforme a los criterios de dicha organización.

de tribunales especializados, encargados de hacer cumplir las leyes respectivas.

Después de ventilarse la cuestión, el Secretario del ramo exaltó una política nacional de inversiones desde el nivel básico hasta el superior, constituida –según lo afirmó– como no se había hecho en años, aprovisionando aulas, laboratorios de cómputo, equipamiento de talleres, etc. Quizás, como en las mejores escuelas del mundo.[51]

Antonio Caso llamaba a esta actitud de ocultamiento de datos y subordinación a idealizaciones exacerbadas, "imitación extralógica", consistente en asumir metas quijotescas e irrealizables; carentes de viabilidad puesto que no se basan en una certeza derivada de la crítica.

Leopoldo Zea, por su parte, afirmaba que en la relación "civilizado-incivilizado", el latinoamericano aspira a realizarse adoptando como paradigma el modo de ser del occidental anglosajón; y para lograrlo paga un precio muy alto: la expoliación.[52]

[51] V. Karina Avilés. "Incumplen requisitos de seguridad 80 por ciento de escuelas del país", *La Jornada*, lunes 22 de junio de 2009, p. 45; v. también de la misma autora, "Exalta Alonso Lujambio los 'esfuerzos' de Felipe Calderón en materia educativa", *La Jornada*, martes 30 de junio de 2009, p.41

[52] Caso exhortaba: "Idealistas que os empeñáis en la salvación de la República, volved los ojos al suelo de México, a los recursos de México, a los hombres de México, a nuestras costumbres y nuestras tradiciones, a nuestras esperanzas y nuestros anhelos, a lo que somos en verdad. Sólo así nos conduciréis a un estado mejor y nos redimiréis de nuestro infortunio. Para salvarse precisa ante todo saber.

Caso incluso va más allá y llega a sostener: "imitar sin cordura es el peor de los sofismas"; "el sofisma burdo, la imitación ridícula se convierte en crimen social."

No se debería trasplantar –utilizando una metáfora pertinente de Samuel Ramos– la planta florida de un suelo que le acomoda y le nutre, a otro donde podría marchitarse sin remedio. Es inadecuado atender al deseo de verla crecer idéntica, sin antes considerar las posibilidades de arraigo.

En *El problema de México y la idelología nacional*, obra de Antonio Caso, se dice: la ideología nacional padece de imitar modelos y convertirlos en sustitutos de la realidad. Les da la figura de alas para volar, haciéndonos remontar con ellas lejos de nuestra cultura; Caso pide refrenarse: debemos colocar plomo en las alas; el plomo equivale a lo vivido, a la historia propia. "Alas y plomo" es la consigna.

Si no analizamos qué de la quimera se podría adaptar, fracasaremos, afirma, porque iremos tras una ficción sin sustento. Y el paradigma, el modelo quijotesco, el ideal desmesurado que últimamente hemos estado imitando, es el de las competencias. No se nos ha ocurrido adoptarlo

El ensueño más puro es nomás quimérico, si no afianza en la "santa realidad" y con ella se integra." V. Caso, Antonio. *Antología filosófica*, México, UNAM (Biblioteca del estudiante universitario, 80), p. 202; Cf. también Zea, Leopoldo. *Filosofar: A lo universal por lo profundo*, Colombia, Fundación Universidad Central, 1998, pp. 56-79

por medio de una comparación juiciosa y propositiva del mestizaje.

De ahí que, nuestro horizonte político, económico y educativo esté siendo encubierto; qué tan pertinente resultará el modelo por competencias –preguntaría Caso– de continuar elevándonos con las alas bien puestas, habiéndonos olvidado del plomo.

Las "competencias" formarán conciencias eficientes para el mercado…, en el primer mundo. En el nuestro se han convertido en versión tropical, diría Didrikson; en una extensión "sucursalera", aseveraría Carlos Pereda.

No somos un país desarrollado ni tenemos una cultura semejante a la de Corea, ni estamos situados geopolíticamente como la India, ¿en qué razones fundamentamos la analogía con estos países para aducir que, de llevar adelante la educación como ellos lo hacen, resolveremos dificultades y alcanzaremos metas principalmente económicas, como ellos las están alcanzando?

Todavía andamos sin poner plomo a las alas; todavía nos aferramos a la imitación ciega. "El verdadero redentor –asevera Caso– no es el iluso que desconoce el suelo donde pisa, sino el sabio que combina lo real y lo ideal en proporciones armoniosas". Nosotros, irreflexivamente, hemos estado dándoles acomodo a las "competencias" sin ubicarlas proporcionalmente a nuestro contexto.

Qué hacer

Los liberales constitucionalistas de 1824 concibieron una educación para la construcción del país que no éramos; se trataba de una educación antidogmática; cada sector –Iglesia y Estado laico, moderados y radicales– podría ejercer el derecho a educar y transmitir su ideario: todos tendrían posibilidad de heredar su doctrina a las generaciones jóvenes. Ello reflejaría un Estado que respetara la libertad de grupos e individuos. José María Luis Mora previno los efectos de semejante política.[53] Al no existir un control efectivo de la educación bajo una sola perspectiva, los conservadores enseñarían valores políticos opuestos a los liberales y lucharían por hacerlos prevalecer. La predicción de Mora –acota Zea– se tradujo en las guerras civiles del XIX entre ambas facciones, y la causa, repetimos, habría sido la educación (liberal) romántica que llevó a la confrontación.

Durante el porfiriato se adoptó el positivismo, centrado en la perspectiva del orden social. Ya no dependería lo educativo de la postura liberal o conservadora, sino de la búsqueda del orden material que condujera al progreso. Se formarían hombres previsores, pragmáticos; no rijosos, defensores a ultranza de una bandera parti-

[53]Zea, Leopoldo. *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*. México, México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1956, p. 21

dista. La aceptación de alguna ideología quedaría en el fuero interno.

El positivismo, traído por Barreda a México, se adoptó como doctrina para educar a los nuevos líderes de la burguesía y la dirigencia republicana de fines del siglo XIX. Este modelo surgió para la formación del ciudadano, convertido en pieza del progreso, alejado del fantasma de la guerra civil.

Consecuencia inesperada fue el surgimiento de una oligarquía político-económica que organizaría el progreso en interés de sus agremiados.

Los científicos –así llamado el grupo de dirigentes porfirianos–, en suma, adoptaron una educación metódica y previsora con la mira puesta en la modernización del país (el soporte era la promesa cumplida de la paz social y una lógica científica e instrumental).

La política la harían los "científicos" dedicándose a objetivos prioritarios como el control de las fuerzas opositoras. Es cierto: pacificaron la nación y determinaron el rumbo económico (favoreciendo a sus huestes). La incipiente burguesía nacional, la consolidada burguesía extranjera y los hacendados, constituyeron el grupo favorecido por Díaz.

La Revolución de 1910, haciendo acopio de experiencias anteriores, impulsó, a través de una reconfiguración del Estado, la educación para las mayorías que tendrían el derecho a disfrutar de la riqueza cultural y económica. Ya no se trataba de consolidar a un grupúsculo, sino de aplicar la justicia distributiva.

La primera gran cruzada la inició Vasconcelos durante la presidencia de Alvaro Obregón. Vasconcelos implementó un modelo de educación popular burguesa, es decir, atendería los intereses de la burguesía pero sin descuidar los de la población en general, la cual adquiriría capacidades para coadyuvar a edificar un capitalismo moderno, símbolo de progreso nacional.

Los liberales revolucionarios aprenderían de sus ancestros, primero, el control –desde el aparato estatal– de lo concerniente a la educación; segundo, a seguir trabajando, como los positivistas, en aras de la modernización nacional, pero a diferencia de aquéllos, sin fabricar un elitismo dañino. Y tercero: consideraron la educación como factor de desplazamiento; al margen del origen socioeconómico, los capaces tendrían un lugar en el sistema que condujera a la mejoría intelectual y material de los mexicanos. Todos estarían en condiciones –garantizadas en el artículo 3º constitucional– de recibir los instrumentos educativos; todos obtendrían el saber indispensable y, según sus aptitudes, cada quien contribuiría al desarrollo (capitalista) del país.

Desde entonces hasta la actualidad, hemos derivado en un modelo parecido al de los "científicos". Nuestra educación (basada en competencias) es científica, previsora, instrumental y tecnológica. Ha reincidido en el molde barrediano con este carácter. De los revolucionarios del 17, hemos heredado la orientación popular en un sentido: el Estado garantizará el acceso al conocimiento básico sin importar el origen social o eco-

nómico de los educandos. En ello se basaría lo equitativo de la instrucción elemental.

Pero esta educación instrumental, metódica y tecnológica, que no es nueva, sino actualizada por el denominador de las "competencias", nos está conduciendo, debido a las causales de la globalización y algunos factores internos –por ejemplo, la consolidación política de la burguesía mexicana[54]–, a un efecto regresivo: se está beneficiando a un grupo minoritario (trasnacionales y empresas autóctonas), como en el porfiriato.

Esto podría decirse así: la educación cientificista, tecnologizante, controladora de la naturaleza y de las personas, en México, nos está regresando a la historia de fines del siglo XIX,

[54] Cf. Enrique de la Garza y Teresa Incháustegui. "Reestructuración económica y recomposición del empresariado mexicano" en González Casanova, Pablo (coord.). *México hacia el 2000*, México, Editorial Nueva Sociedad, 1989, pp. 195-221. Los autores escribían en 1989: el empresariado "encuentra amplias coincidencias con la tecnocracia actual. Uno y otra se han alimentado: el empresariado presionando el viraje neoliberal del Estado y la tecnocracia estableciendo una relación diferente entre el Estado y el capital modernizante." Para 2009, las coincidencias entre el empresariado y la tecnocracia se han vuelto extraordinariamente amplias, como lo demuestra la exigencia del ejecutivo, los representantes del PAN (algunos también de otros partidos) y los líderes de las cámaras empresariales, de aprobar las denominadas "reformas estructurales" al Estado y a la economía. Pueden estudiarse más datos antecedentes en Ricardo Tirado y Matilde Luna. "La politización de los empresarios (1970-1982", en Labastida, Julio (comp.) *Grupos económicos y organizaciones empresariales en México*, UNAM-Alianza Editorial, 1986.

excepto porque se redujo el analfabetismo y se otorgó amplio ingreso a la población en los niveles de formación básica. Pero, la semejanza con el período en cuestión, radica en el beneficio, más que de una mayoría, de una elite: las cifras de pobreza y pobreza extrema, permanencia en la escuela, oportunidades de empleo y de prestaciones sociales, lo confirman; asimismo, lo confirma el puñado de diez empresarios en poder del diez por ciento de la riqueza nacional.

Y lo peor es que, dentro de esa minoría afortunada, el capital trasnacional está en la cima. Simplemente, la deuda externa (impagable) obliga a transferir al exterior miles de millones de dólares. En segmentos impresionantes de nuestra economía estamos trabajando –como en los tiempos de Don Porfirio– para abultar el capital extranjero y local de unos cuantos (anotemos, por ejemplo, la transferencia monetaria a grandes burgueses en el IPAB y en distintos programas de rescate financiero del capital privado).

¿De qué manera esperamos que cambie el rumbo del país vía una educación basada en competencias, hija de la Tercera Revolución Industrial? ¿El cientificismo educativo, pragmático y de calidad, parecido al del porfiriato, nos está conduciendo a una regresión? ¿Hará más aguda la regresión, o nos incrustará de lleno en el Progreso? ¿Por qué no aprender de capítulos históricos antecedentes?

Me parece que debe contrastarse otro factor: la oligarquía porfiriana aún tenía el celo de favorecer un desarrollo nacional, apelando a me-

didas como una educación adaptada, una economía que diera origen a la burguesía modernizadora, una infraestructura para las comunicaciones que propiciara la creación de nichos comerciales e industriales. La iniciativa de crear estos focos desarrollistas, más o menos, dependía de una decisión soberana de la clase en el poder. En la actualidad, parece no ser el caso.

La educación basada en competencias es un ideal internacional, imitado en México a raíz del preámbulo y la firma del TLC:

> Desde un particular punto de vista se considera que al equiparar y estandarizar los sistemas de competencias, se favorecerán los esquemas de integración en el marco del TLC e internamente el sistema flexibilizará y otorgará mayor apertura en instituciones educativas y capacitadoras respecto de las demandas sociales, influyendo en el resto del Sistema Educativo Nacional al acreditar y certificar el conocimiento y las competencias laborales.[55]

"Equiparar y estandarizar" significa –lo hemos dicho– hacer equivalentes tanto la tradición de certificación de Canadá y EU, como la certificación implementada en México pretextando su inclusión en el TLCAN. Estamos siendo

[55]Barrón Tirado, Concepción. "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización" en *Pensamiento Universitario* (Formación en competencias y certificación profesional), No. 90, México, CESU-UNAM, 2000, p. 37

imitadores de una cultura acostumbrada a la estandarización de competencias; "desde un particular punto de vista", se consideraría indispensable, con el fin de facilitar el cambio dentro de las "instituciones educativas y capacitadoras respecto de las demandas sociales". En otras palabras, la reproducción de los cuadros certificadores estadounidenses o canadienses, así fueran unos cuantos ejemplos, traería consigo –hipotéticamente– una estela de transformaciones en el nivel escolar, laboral y social, inclinándolos hacia la obtención indiscrimida de las competencias.

Sin embargo, este ideal en los países de América Latina –concluye Concepción Barrón en lo que constituye una llamada de atención– "está muy alejado de la realidad económica, política, cultural y social que vive cada uno [pues…] se carece de tecnología propia, existe un alto índice de analfabetismo y, en general, la calidad de vida se ha depauperado en el marco de las políticas neoliberales"[56]

A la cuestión de qué hacer frente a lo que hemos considerado el conflicto principal, a saber: ¿hay una falsa analogía: la capacitación orientada a la productividad internacional, está confundiéndose con la educación idónea para México?; frente a esta cuestión, se necesita esclarecer qué vale la pena del modelo en función de nuestra realidad, donde esperamos surta un efecto positivo.

Nosotros hemos asumido no rechazar *a priori* la educación por competencias, pero sin a-

[56] *Ibid.*, p. 42

bandonar la reflexión sobre la circunstancia a la que se pretende aplicar. Para lograrlo, tendríamos necesidad de educarnos tomando como base el diálogo y el mestizaje vivificante.

Varias etapas históricas hemos atravesado que han sido fructíferas en experiencias educativas dialógicas. Podríamos identificar a Vasco de Quiroga como precursor del mestizaje conceptual y efectivamente aplicado en los hechos. Su visión metropolitana no le impidió contemporizar con la cultura indígena, favoreciéndola pese a la imposición del modelo "civilizador" ibérico. Igualmente, tenemos un ejemplo en la iniciativa y la reflexión pedagógicas de Bartolomé de las Casas; en la labor de la Compañía de Jesús, particularmente la utopía cumplida del mestizaje en varias "misiones" del norte de México.

Vasconcelos se inspiró mucho en los misioneros del XVI y XVII para su política educativa. Y ahí están, para continuar con los ejemplos, las experiencias de Moisés Sáenz o Manuel Gamio en un plano de respeto y voluntad de integrar a las etnias al paradigma de Nación revolucionaria. Actualmente, añadiendo un ejemplo más, tenemos la versión de una educación dialógica, estructurada por el filósofo mexicano Mauricio Beuchot Puente[57].

He mencionado algunos autores y épocas, pero hay más; tenemos una tradición vasta, puesto

[57] Cf. Beuchot Puente, Mauricio. *Hermenéutica analógica y educación multicultural*, México, CONACyT-Plaza y Valdes-UPN, 2009

que hemos lidiado durante siglos con los embates de modelos autoasumidos como “la humanidad por antonomasia”, “la civilización”, “la fuente del progreso”, etc. Ahora bien, si nuestra historia es rica en conceptualizaciones y experiencias al respecto, también lo es la latinoamericana; ambas podrían conducirnos a fuentes inagotables y cercanas para habilitar esquemas educativos útiles al momento que vivimos: útiles al mestizaje con paradigmas culturales sin ser dominados por ellos, y con la esperanza de alcanzar el progreso auténtico.

Estamos colocados, a mi parecer, en una disyuntiva equivocada: o aceptamos completamente los moldes educativos “recomendados” por las naciones hegemónicas en el concierto mundial, y progresamos, o continuaremos en el subdesarrollo bajo el supuesto de rechazarlos. Deberíamos explorar posiciones intermedias. Aceptemos pues el beneficio de la duda sobre la educación basada en competencias. No la descartemos de inicio; pero tampoco la adoptemos a pie juntillas como fórmula que remediará todos nuestros males.

Evitemos ser reiterativos en lo que Vasconcelos deploraba de nuestras naciones latinoamericanas; éstas –asentaba él– se distinguen por lo "sedientas de ídolos que les acojan la pleitesía."[58]

Esta sed idólatra, desde mi punto de vista, podría sumirnos en dos consecuencias injustas:

[58] José Vasconcelos. *De Robinson a Odiseo*, en Mc Gregor, Genaro Fernández (seleccionador). *Vasconcelos*, México, SEP, 1942, p. 14

primera, la obsolescencia; pudiera suceder, como frecuentemente sucede, que el canon emulado ya estuviera fuera de lugar en el país de origen, pero en México lo continuáramos aplicando bajo la inercia de la imitación.

Pero una segunda consecuencia, la del impulso inconsciente, podría ser más devastadora: a un modelo ajeno, considerado el "molde a experimentar", podría seguir otro, y otro, sin detenernos y sin parar mientes en la magnitud del remedo.

APÉNDICE

La educación en la perspectiva del burgués mexicano

Ante la evidencia de una depresión económica gravísima, el empresario mexicano más encumbrado, Carlos Slim, sostiene que el Estado tiene responsabilidad en la debacle por cuanto carece de políticas para el desarrollo a mediano y largo plazo.

Reconoce una limitante dañina: los cambios –dice– nos los "han impuesto desde fuera el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional"[59], reprimiendo –quizá quiera dar a a entender– iniciativas que pudieran haber conducido a "poner en práctica planes de desarrollo". Sugiere retomar un nivel de autonomía más aceptable; además –precisa– el impulso desarrollista debe provenir de la "rectoría del Estado, siempre la rectoría del Estado", y la satisfacción de los anhelos sociales exigiría de este último, echar mano tanto de una banca de desarrollo como de los

[59] Estas ideas de Slim se encuentran en la reseña de Roberto González Amador y David Carrizales, "Las políticas oficiales no buscan empleo y crecimiento, dice Slim", *La Jornada*, lunes 9 de noviembre de 2009, p. 20; también v. "Queda corto el paquete fiscal para 2010: Slim", *El Financiero*, lunes 9 de noviembre de 2009; y Carlos Slim Helú. "México ante la crisis ¿qué hacer para crecer?" en *Empresarialmente*, México, septiembre-octubre, 2009, pp. 48-52.

fondos públicos aplicando un criterio político más independiente.

El Estado atendería a los menesterosos como aquellos sin empleo; pero a la vez debería impulsar el advenimiento de "una gran clase media y una gran infraestructura física; para ello se debe tener desarrollo de capital humano, educación, salud y nutrición."

La educación –se desprende–, tendría que incoar un país de "visión integral, ambiciosa, fuerte, rumbo claro y de largo plazo". Conforme a Slim, ello se lograría mediante instrumentos que convirtieran a los pobres en clasemedieros, es decir, en consumidores con aceptable capacidad de compra. La educación fomentaría habilidades dirigidas hacia la inversión, el restablecimiento de una clase media en extinción y una gestión estatal con objetivos de largo plazo. (En lo cual coincide Roberto Glz. Barrera, empresario neolonés dueño de Gruma y Banorte: hay que proceder –asevera– con un "enfoque unificado de largo plazo, una política que pueda sostenerse al menos 20 años para garantizar tasas de crecimiento de entre 5 y 7 por ciento."[60])

La dificultad consiste en idealizar demasiado: ¿cómo ascender de una caída económica de -8% (en 2009) a un ascenso de 5-7%?

Slim ha criticado una iniciativa estatal para solucionar el gran déficit de las finanzas

[60] R. González Amador, Claudia Herrera y D. Carrizales. "El sistema mexicano, agotado; en 25 años dio pocos resultados", *La Jornada*, martes 10 de noviembre de 2009, p. 23.

públicas: ajustar el cobro de impuestos teniendo enfrente la quiebra masiva de empresas, el desempleo y un derrumbe de las exportaciones. La ha censurado porque, subraya, no se debe "tener el único objetivo de equilibrar las cuentas fiscales, sino el desarrollo", confundiéndose "instrumentos con objetivos"; en otras palabras, reajustar los impuestos sería remedio inmediatista pero inapropiado a la cura de la enfermedad económica nacional.

El mayor empresario de México –sintetizando– plantea diseñar proyectos para desarrollarnos; "con metas de planeación que tengan un horizonte de al menos tres años"; incluirían inversión en salud pública y educación (encargada de generar capital humano); incluirían propiciar una clase media sólida; y, finalmente, incluirían evitar confundir "la política fiscal y monetaria con el objetivo de desarrollo, del empleo, del crecimiento".

No especifica Slim, sin embargo, qué instancias aportarían las inversiones indispensables para salvar al país ni cuáles serían los procesos concretos para aplicarlas; tampoco detalla el tipo de educación que deberemos asumir ni, por tanto, su idea de formación del capital humano requerido.

¿Cómo alcanzar políticas favorables a la salud pública, la educación y la erradicación de la pobreza? De conformidad con el gran capitalista, invirtiendo y ofreciendo empleo; pero, en contrapartida, el gran capitalista se niega a pagar impuestos –consecuentemente, ha contribuido a dejar inerme al Estado sin dejar de exigirle una misión: ordenar, con los pocos recursos disponibles, la

"educación de calidad y productivista", que, de inicio, beneficiará al empresariado mismo. Se desentiende pero apremia. Tacha al Estado de educador por antonomasia y, aun conociendo sus limitaciones económicas, lo conmina a diseñar una educación costosa de tipo empresarial.

De acuerdo con otro hombre de negocios: Miguel Alemán Velasco, a los empresarios les preocupa la "situación económica y social del país"; de manera particular, dice él, les preocupa cómo hallar el rumbo para "poder competir con otras naciones que han logrado avanzar en los últimos años"[61]

Cataloga a la educación de trascendental en el cometido de ayudar a "que los jóvenes tengan una preparación en áreas que tendrán crecimiento en los próximos años. Se trata –dijo– de innovar en la economía y de preparar estudiantes de alta capacitación técnica, que puedan atender la demanda de personal especializado."

Después de manifestar en sus declaraciones, consternación por la "situación social" que se vive, inmediatamente olvida el tema y se concentra en lo que de verdad le importa al gran empresario: la "situación económica". Adujo voluntad de atender a la sociedad *per se*, sin embargo, en su disertación la hizo a un lado.

Ahora bien, de acuerdo con Alemán Velasco, la educación está para producir técnicos de

[61] Roberto González Amador, "No es la crisis financiera, sino la económica y social la que preocupa", *La Jornada*, domingo 8 de noviembre de 2009, p. 24.

altos vuelos, requeridos por la economía en los próximos años. ¿Solamente para ese fin estaría la educación? ¿O también para mejorar la moral ciudadana, lastimada por la violencia, la desigualdad y explotación laboral?

Una visión reduccionista e interesada se descubre en el gran empresario: si la educación atendiera al desarrollo capitalista –parecería sostener– automáticamente tendríamos progreso social, moral e internacional; al parecer está supeditando la solución de cualquier problema al económico. ¡Pero, es el que hemos estado atendiendo prioritariamente desde los ochentas con resultados devastadores!; es el que se ha pretendido afrontar utilizando una educación pragmática. El empresario mexicano da la impresión de ser, aparte de reduccionista, desmemoriado. No dudamos de su buena fe al colaborar en el hallazgo de un derrotero para el país; pero lo está entendiendo sólo en función del rescate de las empresas. Desafortunadamente, la educación, que debe estar al servicio de la sociedad entera y no sólo de un sector privilegiado, se la quiere supeditar a este último en un intento por evitar su naufragio.

Ya Slim hizo alusión al FMI y al BM probablemente en una exigencia de no depender al punto de que "impongan planes"; el Estado debe retomar la conducción, pide él, insinuando una pérdida grave en ese rubro (¿tímida vuelta al nacionalismo?) Sin embargo, Carlos Slim no emite recomendación alguna sobre cómo zafarse de la tutela. Ahora bien, la crítica apuntada en contra de aumentar los impuestos al conglomerado

empresarial (pues aumentarlos equivaldría –dice Slim– al ajuste de una situación para dejarla igual: endeble, impredecible), refleja que los grandes empresarios se niegan a pagar lo que el Estado considera justo: si lo hicieran en tiempo y forma, permitirían mayor solvencia de las finanzas públicas.

Pero se niegan rotundamente, y aun así conminan al gobierno a erogar en carreteras, presas, educación. Como el gobierno carece de suficiente masa monetaria, le será imposible sacar a flote –por ejemplo– una educación basada en competencias, tan traída y llevada como el modelo de calidad, pero muy onerosa. Quedará en asignatura pendiente, simple y llanamente por la escasez de dinero para infraestructura y salarios.

El Estado mexicano no puede organizar la educación subordinándola a una concepción grupal porque se caería en la tiranía ideológica y material, y ello contravendría la democracia representativa. Empero, al aceptar la vía de una educación por competencias, ha cedido un terreno extensísimo al empresariado y, por tal motivo, ha caído en un bache fenomenal: carece de recursos para convertirla en realidad y la adopta como el modelo a seguir. ¿De dónde obtendrá los insumos? Los empresarios no se los van a proporcionar, ni con el pago de impuestos, ni mucho menos gestionando inversiones desinteresadas; ¿entonces?[62]

[62] El mismo presidente de la República, en declaración inusual, reclamó que la Ley de ingresos no pudiera modificarse debido a la oposición de los empresarios: "durante muchos años –se quejó– las empresas en México han realizado ingenierías fiscales que les permiten pagar mucho

En pocas palabras, el modelo (educativo) por competencias, zozobrará, y el Estado mexicano no tendrá posibilidad de atender a la clase empresarial ni tampoco a la sociedad que clama por una educación más democrática.

Pese a todo, necesitamos –de acuerdo a Slim– capital humano (derivado de una educación) que propicie invertir, generar empleo, reconstituir la clase media y reconfigurar al Estado defensor de la soberanía. Sobre esto último, Slim olvidó el asentimiento de los grandes empresarios mexicanos, que permitió abrir de par en par las puertas al capital extranjero en los tratados de libre comercio, empezando por el TLCAN en 1994.

Si ahora hay un dejo de arrepentimiento debido al fracaso económico y político por el que atravesamos, se apela a una nostalgia del "pasado reciente", cuya presea fue crecer "tres décadas arriba del 6 por ciento hasta finales de los años 70 del siglo pasado". Imposible regresar el tiempo, pero Slim creería que se podría, incorporándonos a "la nueva civilización, a la civilización digital", e integrando "al mercado a la gente que hoy está

menos impuestos de los que pudieran pagar…" V. "Culpa Calderón a empresarios de debilitar el paquete fiscal", *La Jornada*, viernes 13 de noviembre de 2009, p. 11. El Presidente, se infiere de sus palabras, no estaba solicitándoles pagar lo justo, como debieran, sino pagar un poco más, puesto que los ingresos (empresariales) al fisco, estarían resultando insostenibles y hasta legalizados indebidamente por una "ingeniería fiscal", generadora de la evasión. Pero pudo más una campaña dirigida a la opinión pública junto con la intervención de los legisladores, para dejar las cosas como estaban.

marginada, porque así se da sustento al crecimiento económico”. El anhelo de incorporar al “crecimiento” a la gente marginada, es anhelo de todos; pero carecemos, parejamente al hombre de negocios, de una guía sustentada en las reales condiciones de vida del país.

La aceptación de una apertura indiscriminada del mercado mexicano, provocó un viraje en la educación; pero ahora resulta que este viraje es insatisfactorio: ¿en cuál sesgo estarán pensando los empresarios para quedar satisfechos? El mismo Roberto González Barrera pide “invertir” en “educación de mayor calidad y en investigación científica y tecnológica y de mercado para ser más competitivos”[63].

Coaccionado por los hombres de empresa, el Estado mexicano ha dedicado energía y dinero con objeto de implementar las competencias en educación; pero, lo dijimos ya, no se podrán cosechar resultados (sobre todo, los resultados de expander el mercado y aumentar el PIB en condiciones de elevada competitividad mundial) debido a la incapacidad y honda pobreza estatales. ¿Querrá decir González Barreda con “educación de mayor calidad”, extremar el control en este rubro, haciéndolo todavía más semejante a lo observado en Corea, Taiwán o Finlandia? ¿Quién tomaría el control para darle el giro “exitoso” imaginado? ¿De dónde saldrán los recursos extraordinarios?

[63] R. González Amador, Claudia Herrera y D. Carrizales. “El sistema mexicano, agotado; en 25 años dio pocos resultados”, en *ib.*

Sea lo que fuere, el burgués mexicano parece concebir que, si el modelo imitado por México no resulta idéntico al original, la causa está en una falta de inteligencia para clonarlo. Podría deberse la ausencia de resultados, por el contrario, a una elección equivocada del modelo (educativo) o a una compulsión por analogarse con éste sin reparar en ciertas condiciones históricas y sociales de incompatibilidad, o quizás por ser una imposición de organismos crediticios. Lo anterior no pasa por la cabeza del empresariado; más se distingue por ser imitador obcecado, que juicioso.

El burgués, a tal punto se ha encasillado en su opinión acerca del Estado "fallido", que uno de los portavoces autorizados del sector[64] ha sugerido "la evolución hacia un diálogo"; ha sugerido zanjar diferencias *entre agentes políticos y económicos, que desencadene el potencial de crecimiento que tiene la sociedad mexicana*, en alusión a dejar el monólogo improcedente y finalmente inútil, para obtener soluciones que, de no elaborarse en conjunto, quedarán en el vacío. Es probable que se esté refiriendo a un diálogo con los políticos adeptos a la burguesía, y daría la apariencia de colocar fuera a otros actores como los líderes sociales e intelectuales.

Al Estado se le demandó desregular la economía desde 1982 ¿y actualmente se le pide ejercer

[64] Se trata del presidente del Grupo Nestlé en México, Juan Carlos Marroquín. Cf. Roberto González Amador y David Carrizales. "Diálogo que despliegue el potencial de crecimiento, plantea Marroquín", *La Jornada*, miércoles 11 de noviembre de 2009, p. 24

la "rectoría" mediante planes que se prolonguen en el tiempo? Desregularla conllevó traspasarla a los corporativos (el mismo Slim es dueño de varios y muy ganánciosos), ¿cómo es que se desea regresarla al tutelaje estatal, si los intereses que la enajenaron de ninguna manera la van a devolver? El gran empresario ejemplificado en Carlos Slim, no se preocupa de sus inversiones altamente productivas y bien resguardadas, ni de una sociedad que las sostiene sobre sus hombros[65]; se preocupa de las consecuencias de la sobreacumulación, esto es: pobreza, violencia y una educación fracasada, que podrían revertirse en contra de la rentabilidad.

La cuestión para el empresariado sería: ¿cómo regresar a tiempos más seguros en beneficio de la acumulación? ¿Cómo evitar el "sacrificio de generaciones" (Slim *dixit*) que trae consigo el riesgo de mermar las ganancias del gran capital? ¿Cuál es la fórmula educativa que facilitaría resarcir el crecimiento económico y la estabilidad del mercado?

Ni siquiera la élite empresarial tiene la respuesta, de ahí su gran inquietud por la problemática social, educativa y económica, reflejada en reuniones como la *séptima edición (2009) del foro*

[65] En plena crisis, como no la habíamos tenido en 70 años, los llamados "grandes corporativos" alcanzaron utilidades impresionantes. A la cabeza estuvieron dos empresas de Slim: América móvil (Telcel) y Teléfonos de México (Telmex); además de la minera Grupo México, Grupo Modelo, Coca Cola, Femsa, etc. V. Víctor Cardoso. "Grandes corporativos elevaron utilidades 32 por ciento en plena crisis económica", *La Jornada*, lunes 9 de noviembre de 2009, p. 22

México Cumbre de Negocios –Mexico Businnes Summit– en el Estado de Nuevo León. Lo que sí tiene claro es el peligro que comporta una población sin capacidad de compra, sin localización en una economía donde los ingresos, individual y socialmente, pudieran asegurar el consumo.

Mediante una educación que entrenara empleados, técnicos, individuos emprendedores que sortearan obstáculos en la nueva arena de lucha mercantilista, imagina el empresario mexicano que podrían multiplicarse los clasemedieros, los propietarios de medios de producción y los agentes políticos proburguesía.

El presidente del CCE (Consejo Coordinador Empresarial), Armando Paredes, añade otra condición al progreso, aparte de una educación de calidad: la generación de empleos. ¿Pues, dónde se emplearían las generaciones educadas en las competencias? Más espacios privatizados se requerirían en la industria petrolera, la eléctrica, o el campo de la salud pública. Un paquete fiscal se queda corto, y en consonancia con Slim, sostiene: [semejante paquete] "está muy lejos de los requerimientos para fomentar el crecimiento económico y la generación de puestos de trabajo", "en México se están aprobando las medidas económicas posibles y no las necesarias, por lo que se está condenando a las futuras generaciones a un crecimiento pobre y sin empleos."[66]

[66] Isabel Becerril. "Paquete fiscal 2010, lejos de fomentar el crecimiento: CCE", *El Financiero*, jueves 5 de noviembre de 2009, p. 11

Destrabar la marcha hacia el progreso, lo entienden los empresarios en términos de aprobar las denominadas reformas estructurales: para ellos esa es la solución. Y, de manera más precisa, significa quitar *candados*: "la industria energética y petrolera tiene *candados* por todas partes y no puede desarrollar su potencial"[67]; si cayera en manos privadas, pudiera entenderse que sería factor de eficiencia y generadora de empleo.

Amén del rubro energético, hay otros: laboral, político, sanitario, educativo, urgidos de "cambios que no necesariamente tienen que ver con el proceso legislativo", sino –en los hechos– con un gobierno que tenga visión a futuro; pero, según lo indicado, el Estado ha resultado soso y desenganchado de las necesidades propias de una nación emergente; según lo indicado –y a tal conclusión podría haber querido llegar Ricardo González Sada–, los industriales sí están capacitados para corregir los errores y "hacer lo que ya lograron España o Corea". En su criterio, los "temas y las soluciones para que México sea capaz de avanzar a buen paso hacia la prosperidad ya se conocen": ¿aludirá a una reforma laboral, a la reforma educativa neoliberal, a una mayor desregulación económica, todo indexado de parte de un proyecto empresarial representativo del bien común? Por supuesto que sí y, por lo tanto, el gobierno ya no debería ser el garante del empleo

[67] "Agotado, el sistema económico y político de México: González Sada", *El Financiero*, martes 6 de octubre de 2009, p. 8

(como se asienta en la Constitución); ni tampoco el guardián de una propiedad pública, como el petróleo, que debería transferirse a la privada.

Es factible que los empresarios, con su acusación de ineptitud gubernamental, estén racionalizando para no enfrentar la sospecha de negligencia y marrullería con objeto de continuar evadiendo a la hacienda pública.

Sin querer negar la posibilidad de una incapacidad del Estado –política y administrativa, relacionada con el crecimiento económico–, los grandes empresarios, en suma, también deberían reconocer tanto su afán por evadir impuestos, como su afán por buscar defender a toda costa el dogma de la "mano invisible" en educación (¡por sí sola, y orientada con la brújula de las competencias, impulsará el progreso¡).

Para el negocio corporativo, mientras mejor se reproduzca la educación basada en normas de competencia, mayor calidad se observará en la escuela mexicana. Esta concepción lleva implícito lo siguiente: o el Estado debe generar riqueza quién sabe cómo y de dónde, o con el poco dinero disponible tiene obligación de ser eficiente en el ámbito educativo (y en otros); o bien, como medida salvadora, inevitablemente aplicará más a fondo criterios internacionales de calidad educativa, tenga o no dinero.

Como apreciara Samuel Ramos, el burgués mexicano tiene los mismos prejuicios que el "hombre del pueblo", fundamentalmente el deseo de imitar a la par de abandonar su propia circunstancia. "El mundo civilizado se transforma,

surgen nuevas formas de vida, del arte y del pensamiento, que el mexicano procura imitar a fin de sentirse a igual altura… Podemos representarnos al mexicano como un hombre que huye de sí mismo para refugiarse en un mundo ficticio."[68] Que el burgués actual es imitador compulsivo, lo refleja el fervor con que ha adoptado el esquema internacional de una educación pragmática; un esquema que, por aparente resorte espontáneo, le hará vivir como se vive en el primer mundo: civilizado y económicamente desarrollado.

La obediencia a la matriz educativa de naciones valoradas por su desempeño en el mercado global, se refleja claramente en el estudio denominado *Contra la pared*, difundido en medios de comunicación, representativo de una agrupación empresarial (*Mexicanos Primero*, cuya página electrónica, junto con el trabajo mencionado, puede consultarse en Internet), descriptivo de la educación mexicana del año 2009 desde el ángulo de los hombres de negocios.

El burgués imita y este proceso mimético es efecto, señala Ramos, de "superponer a lo que se es la imagen de lo que se quisiera ser, y dar este deseo por un hecho".[69] Lo que aplicado a la educación significa aceptar el modelo deseable de Corea o Finlandia, y darlo como un hecho; el esquema de una educación eficiente y de calidad se ha confundido, transformándolo de lo que se qui-

[68] Ramos, Samuel. *El perfil del hombre y la cultura en México*, Espasa Calpe (Col. Austral, 1080), 1982, pgs. 64 y 65
[69] *Ib.*, p. 63

siera que fuera en lo que se es: se quisiera que fuéramos educadores al más puro estilo de esas naciones, y asumimos en los hechos que estamos siéndolo debido a la mecánica de la imitación.

Consecuencia de proceder así, es el ocultamiento de una realidad que causa profundo "desagrado", pero no por ello dejará de seguir siendo la realidad auténticamente nuestra.

En descargo moral del burgués, Samuel Ramos indica que aquél ignora "que vive una mentira"; "y tal vez, si se diera cuenta del engaño, dejaría de vivir así."

Y también en descargo del mismo burgués, asiente que no es un síntoma exclusivo, sino del mexicano en general; se haría necesario entonces, practicar con "honradez y valentía el consejo socrático de «conócete a ti mismo»."[70]

Necesitamos la (auto)crítica del hábito de imitar sin reparar en lo venidero. Necesitamos analizar qué arrojaría el formato de las *competencias en educación* a una condición histórica tan diferente (la nuestra), subsumida en crisis económica y de valores: ¿eso diferente, es campo abonado para hacer fructificar el esquema importado?

Cuando el empresario habla de comunicarse con "los agentes políticos" debería hacerlo sin cortapisas, dialogando no sólo con políticos simpatizantes, sino también con otros dispuestos a tolerar y a debatir inteligentemente posturas, creencias y errores. Asimismo, habría necesidad

[70] *Ib.*

de incluir a conjuntos representativos de intelectuales, colonos, ONGs, etc. dando el margen necesario a planteamientos de la sociedad *in toto*.

Falta al empresario toparse de frente con voces críticas sin querer reducirlo todo a juegos de poder y jerarquías, pues de lo contrario, seguiremos repitiendo la historia sin dar un solo paso adelante en educación y en una genuina cultura republicana.

El hombre de negocios en México requiere, como todo mexicano, abandonar su autismo y mezquindad, favoreciendo el bien común; si el gran empresario es sincero a la hora de manifestar consternación por una sociedad decadente, tendrá que demostrarlo con iniciativas como la apertura del pensamiento y el abandono de la imitación fervorosa en asuntos inapreciables como la educación.